

MARISA FERNANDES NUNES

# **CRITÉRIOS DE SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DE CONTEÚDOS CURRICULARES**

**Proposição Teórica e Diagnóstico da Situação da Área  
de Estudos Sociais nas Escolas de Curitiba**

Dissertação de Mestrado apresentada  
para obtenção do título de Mestre em  
Educação, na Universidade Federal do  
Paraná.

CURITIBA

1982

## PROFESSOR ORIENTADOR

HELOISA BARTHELMES

Livre Docente em Geografia pela UFPR.  
Professor Adjunto do Departamento de  
Métodos e Técnicas da Educação do Se-  
tor de Educação da UFPR.  
Professor do Curso de Mestrado em Edu-  
cação da UFPR.

## CONSULTORES DE PESQUISA

KARL M. LORENZ

Doutor em Educação pela Universidade  
de Columbia, E.E.U.U.  
Professor visitante do Departamento  
de Métodos e Técnicas da Educação do  
Curso de Mestrado em Educação da UFPR.

JOSÉ ALBERTO PEDRA

Doutor em Psicologia Social pela Pon-  
tífica Universidade Católica de São  
Paulo.  
Professor Adjunto do Departamento de  
Planejamento e Administração Escolar  
do Setor de Educação da UFPR.  
Professor do Curso de Mestrado em Edu-  
cação da UFPR.

NILCÉA MARIA DE SIQUEIRA PEDRA

Mestre em Educação pela Universidade  
Federal do Rio Grande do Sul.  
Professor Assistente do Departamento de  
Planejamento e Administração Escolar  
da UFPR.  
Professor do Curso de Mestrado em Edu-  
cação da UFPR.

## SUMÁRIO

	PÁGINA
Lista de Tabelas .....	v
Resumo .....	vii
Résumé .....	ix
Introdução .....	1
Capítulo I: Apresentação do Estudo .....	7
1. Configuração do Problema .....	7
2. Delimitação e Limitações do Estudo .....	10
3. Hipóteses de Trabalho .....	11
4. Procedimentos Metodológicos .....	12
4.1. Universo e amostra .....	13
4.2. Instrumento .....	16
4.3. Coleta de dados .....	18
4.4. Tabulação .....	19
Capítulo II: Discussão Teórica .....	21
1. O Significado do Conteúdo no Currículo ..	21
2. Critérios de Seleção e Organização de Con- teúdos .....	31

	PÁGINA
2.1. Critérios Gnosiológicos .....	33
2.2. Critérios Sociológicos .....	63
2.3. Critérios Psicológicos .....	86
3. Operacionalização dos Critérios em Cate- gorias de Análise .....	117
Capítulo III: Apresentação e Discussão dos Resulta- dos .....	122
1. Apresentação e Análise dos Dados Coleta- dos nas Escolas de Curitiba .....	123
1.1. Caracterização da amostra .....	123
1.2. Utilização do livro-didático pelos professores .....	129
1.3. Identificação e comparação de outras fontes de estudo utilizadas pelos professores, além do livro-didático .	132
1.4. Identificação e comparação dos cri- térios de seleção do livro-didático com os critérios de seleção e orga- nização de conteúdos .....	137
2. Análise dos Livros-Didáticos .....	143
3. Interpretação dos Critérios de Seleção e Organização de Conteúdos Curriculares ...	210
Capítulo V: Considerações Finais .....	223
Referências Bibliográficas .....	228
Anexos .....	232



## LISTA DE TABELAS

TABELA	PÁGINA
I - Distribuição das unidades da amostra por estrato .....	15
II - Porcentagem de regresso dos questionários da amostra, de cada um dos <i>strata</i> .....	19
III - Distribuição dos professores segundo o curso de graduação .....	123
IV - Distribuição dos professores segundo a série em que lecionam .....	124
V - Relação entre as disciplinas e séries lecionadas pelos professores .....	125
VI - Distribuição dos professores segundo carga-horária semanal .....	126
VII - Distribuição dos professores segundo tempo que lecionam na área de Estudos Sociais .....	128
VIII - Finalidades da utilização do livro-didático .	131
IX - Fontes utilizadas em atividades de aula e na seleção e organização dos conteúdos, por Rede de Ensino .....	134

TABELA	PÁGINA
X - Utilização de fontes em aula e na seleção e organização de conteúdos .....	136
XI - Distribuição da frequência de utilização ou não dos critérios segundo as categorias ....	138
XII - Distribuição da frequência de utilização dos critérios de seleção do livro-didático e de seleção e organização dos conteúdos, segundo as categorias .....	140
XIII - Relação entre a carga-horária semanal e a utilização dos critérios .....	141
XIV - Relação entre o tempo de serviço no magistério e a utilização de critérios .....	142
XV - Distribuição das frequências por autores dos livros-didáticos .....	144

## RESUMO

Fundamentalmente o presente estudo teve como objetivo desenvolver um conjunto de critérios de seleção e organização de conteúdos curriculares, bem como diagnosticar a forma como estão sendo utilizados tais critérios na área de Estudos Sociais.

Na discussão teórica procurou-se situar os critérios de seleção e organização de conteúdos numa dimensão de currículo, tendo como base as teorias curriculares, extraíndo-se destas seus fundamentos filosóficos, sociológicos e psicológicos. A partir daí, procurou-se uma complementação do referencial teórico, em termos de filosofia, sociologia e psicologia, recorrendo-se às explicações específicas destes campos do conhecimento tais como a teoria do conhecimento, as teorias do desenvolvimento e da aprendizagem e a sociologia da educação e do conhecimento.

A análise teórica resultou no estabelecimento de três categorias de critérios denominados gnosiológicos, psicológicos e sociológicos, que, divididos em sub-categorias, serviram como parâmetros de análise dos dados empíricos.

A pesquisa de campo foi realizada junto a professores de Estudos Sociais de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série de 1º grau das Escolas de Curitiba, mediante seleção de uma amostra estratificada por dependência administrativa das escolas.

A coleta de dados indicou que as análises de critérios de seleção e organização dos conteúdos deveriam ser efetuados através de livros-didáticos utilizados pelos professores, uma vez que estes livros constituem fonte principal de seleção e organização de conteúdos a nível de planos de ensino e de atividades desenvolvidas em aula.

Os resultados obtidos mediante análise de livros-didáticos e das respostas ao instrumento de pesquisa demonstraram que os critérios de seleção e organização de conteúdos da área de Estudos Sociais não correspondem aos critérios propostos no referencial teórico.

Paralelamente, o estudo levou a concluir que o ensino na área de Estudos Sociais se desenvolve mediante a justaposição de conteúdos de história e geografia, como uma adaptação artificial do currículo às exigências legais.

## RÉSUMÉ

Cette étude présente fondamentalement un objectif orienté vers deux volets:

- développer un ensemble de critères de sélection et d'organisation des contenus du curriculum;
- diagnostiquer la façon d'utiliser ces critères dans le domaine des Études Sociales.

En ce qui concerne la discussion théorique, on a essayé de situer les critères de sélection et d'organisation des contenus dans une dimension du curriculum. Pour cela on s'est basé sur les théories du curriculum et de celles-ci on a soulevé leurs fondements philosophiques, sociologiques et psychologiques. De là, on a essayé de perfectionner le modèle théorique en s'appuyant, d'une part, sur la philosophie, la sociologie et la psychologie et, d'autre part, sur les explications spécifiques de ces domaines tels que: la théorie de la connaissance, les théories du développement et d'apprentissage et la sociologie de l'éducation et de la connaissance.

De l'analyse théorique il est ressorti l'établisse-

ment de trois catégories de critères dénommés gnoséologique, psychologique et sociologique. Ceux-ci ayant été divisés en des sous-catégories ont constitué des paramètres de l'analyse des données empiriques.

Les données de cette recherche ont été collectées auprès des maîtres (de la 5<sup>e</sup> à la 8<sup>e</sup>) des Études Sociales dans les Écoles de Curitiba, moyennant la sélection d'un échantillon stratifié de l'administration des établissements.

La collecte des données a indiqué que les analyses des critères de sélection et d'organisation des contenus devraient être réalisées vis-à-vis des livres didactiques utilisés par les maîtres puisqu'ils constituent la source principale de sélection et d'organisation des contenus soit pour la planification de l'enseignement soit pour le développement des activités de classe.

Les résultats obtenus moyennant l'analyse des livres didactiques et des réponses au questionnaire ont constaté que les critères de sélection et d'organisation des contenus dans le domaine des Études Sociales ne correspondent pas aux critères proposés dans le modèle théorique.

Parallèlement, l'étude permet conclure que l'enseignement dans le domaine des Études Sociales se développe au moyen de la juxtaposition des contenus d'histoire et géographie comme une adaptation formelle du curriculum aux exigences de la loi.

## INTRODUÇÃO

A importância da elaboração de critérios de seleção e organização de conteúdos, encontra-se explicitada a nível teórico e prático.

Entre os teóricos de currículo, encontramos Taba que afirma:

*A seleção do conteúdo junto com as experiências de aprendizagem é uma das duas decisões fundamentais na elaboração do currículo e, por conseguinte, um método racional para empreender esta tarefa constitui um tema de suma importância.<sup>1</sup>*

Por diversos motivos, continua o autor citado, o problema da seleção e organização de conteúdos curriculares sob uma diretriz racional é especialmente importante. Dentre estes motivos este autor indica: a diversidade de fontes, a explosão do conhecimento, a extensão dos objetivos da educação, o progresso da tecnologia e a necessidade de se estabelecer prioridades que dêem lugar a novos conhecimentos e conceitos.

<sup>1</sup>TABA, Hilda. Elaboracion del currículo: teoria e prática. Buenos Aires, Troquel, 1974. p.347.

Phenix acrescenta:

*a escolha do que deve ser ensinado exige um princípio de seleção. Deve haver uma medida de quais assuntos são mais importantes do que outros, indicando quais poderão ser sacrificados de vez que nem tudo poderá ser dominado - e quais são absolutamente essenciais.*<sup>2</sup>

Esta necessidade de se estabelecer critérios de seleção e organização de conteúdos curriculares tanto pode referir-se ao currículo como um todo (em termos de decisão sobre que campos do conhecimento deverão abranger os diversos níveis das séries escolares) como também a organização do conteúdo em cada um destes níveis. Nesse sentido, assim se expressa Bellack:

*Independente dos critérios e distinções que são usados para agrupar as disciplinas em famílias de campos relacionados para fins de ensino, o teórico de currículo, se vê confrontado com a difícil tarefa de desenvolver um raciocínio para a organização da instrução dentro desses principais agrupamentos.*<sup>3</sup>

As afirmações destes autores, dentre muitas outras, evidencia a nível teórico a importância dos critérios de seleção e organização de conteúdos de currículos.

No nível da prática escolar, a necessidade de se es-

<sup>2</sup>PHENIX, Philip H. O Currículo. Porto Alegre, Curso de Pós-Graduação em Educação - PUC, S.d., p.41. mimeogr.

<sup>3</sup>BELLACK, Arno A. La estructura del conocimiento y el curriculum. In: ELAM, Stanley, org. La educacion y la estructura del conocimiento. Buenos Aires, El Ateneo, 1973. p.259.



tabelecer um conjunto de critérios para a seleção e organização de conteúdos, torna-se ainda mais nítida.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 oferecia uma clareza incapaz de suscitar equívocos a respeito de quais deveriam ser os conteúdos das disciplinas do Curso Secundário. A Lei 5692 de 1971 e especialmente os Pareceres 853/71 e 4833/75 do Conselho Federal de Educação vieram modificar a situação, em numerosos pontos, principalmente ao fazer referência a *matérias, áreas de estudo, disciplinas e atividades*. Disso resultaram múltiplas e contraditórias interpretações dos conteúdos curriculares e, ao se transportar para o campo da prática, assumiu contornos imprevistos.

Estas prescrições legais, apesar de aparentemente vagas, permitem discernir que o seu principal propósito foi o de evidenciar a necessidade de uma nova mentalidade pedagógica que fosse capaz de superar as compartimentações em disciplinas estanques. Todavia, o objetivo de configurar o ensino como um todo não foi alcançado e o que prevaleceu foi a criação de disciplinas ambíguas, como é o caso de Estudos Sociais.

No Paraná, a Secretaria de Educação, pelo Departamento de Ensino de 1º Grau, publicou em 1973, as *Primeiras sugestões de Diretrizes Curriculares para o ensino de 1º grau*. Em 1976, uma nova proposta curricular foi elaborada, e em relação à área de Estudos Sociais; procurou-se dar nova ordenação aos conteúdos de 5ª a 8ª série, que pretendia

*centrá-los no homem, em sua estrutura político-econômica-cultural, na dimensão espaço-temporal.*

Outros Estados, também preocupados com este problema e tendo em vista, geralmente, fornecer subsídios para as escolas reformularem seus planos curriculares apresentaram propostas de currículo.

O próprio Sistema Federal propõe no 1º Plano Setorial de Educação e Cultura, para triênio 1972/1974, a montagem de comissões para planejar currículos. Do Projeto Desenvolvimento de Novas Metodologias, aplicáveis ao ensino de 1º grau do 2º PSEC, resulta o Projeto Banco de Objetivos, publicado em 1976, que, propondo novas diretrizes para o ensino, faz nova tentativa de apresentar os fundamentos para a seleção de conteúdos curriculares.

Até hoje, porém, não se conhecem os resultados da adoção destas propostas curriculares pelas escolas, nem a nível estadual, nem a nível federal. E, analisando-se tais documentos, verifica-se que, de maneira geral, a preocupação ainda é com a listagem do conteúdo e não com os critérios que fundamentam sua escolha e organização.

Esta falta de explicitação dos critérios de seleção e organização de conteúdos contém implicações muito amplas, não só em termos pedagógicos de conteúdos curriculares como também de um ponto de vista das finalidades do processo educacional.

O problema da não utilização de critérios de seleção e organização de conteúdos se acentua mais ainda quando nos

referimos à área de ensino de Estudos Sociais. Esta área do conhecimento assumiu novas dimensões no chamado Núcleo Comum da atual legislação do ensino (Lei 5692/71) mas pela sua falta de definição conceitual, constitui um assunto controvertido, principalmente no que se refere às suas possibilidades a nível teórico e as formas explicativas da sua existência na realidade cotidiana.

Toda esta insegurança quanto à abordagem de Estudos Sociais nas escolas, vai se manifestar predominantemente a nível de 5<sup>a</sup> série de 1<sup>o</sup> grau, onde este novo tratamento dos conteúdos deve ser iniciado.

Levantamento realizado pelo Sistema de Informações Educacionais (SIE) da FUNDEPAR (Fundação Educacional do Paraná) indica que dos 4610 alunos reprovados na 5<sup>a</sup> série de 1<sup>o</sup> grau, das Escolas da Rede Federal, Estadual, Municipal e Particular de Curitiba no ano de 1978, 1912 alunos são reprovados em Estudos Sociais. Este dado, indica-nos portanto, a necessidade de se realizar um estudo nestes níveis de ensino, como também a necessidade de se efetivarem pesquisas de currículo nesta área.

O termo currículo, no Brasil, foi utilizado recentemente, e muitas controvérsias existem sobre o seu significado tanto a nível teórico como de prática escolar. Analisando-se as poucas teses já publicadas e catalogadas sobre currículo,<sup>4</sup> verifica-se que, na sua maioria, a concepção do

<sup>4</sup>Convênio MEC/CNPG - Catálogo Banco de Teses. Brasília, CIMEC, 1976-78. 3 v.

termo é ainda muito diversificada. A falta de pesquisas neste campo, também contribuiu para que inexista um referencial teórico consistente em termos de realidade escolar brasileira.

Assim sendo, além da abordagem do presente estudo situar-se em termos de conteúdos de Estudos Sociais, a nível de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série de 1º grau, situa-se também uma perspectiva de currículo, pois os conteúdos de ensino não podem ser percebidos como um fenômeno educacional isolado, mas como um fenômeno que ocorre na ação educativa desenvolvida e sistematizada pelo binômio escola + currículo.

A partir destas considerações, o presente estudo tem como objetivos:

- a) Realizar o estudo de conteúdos de ensino sob uma perspectiva curricular;
- b) Desenvolver um conjunto de critérios de seleção e organização de conteúdos curriculares, com base num referencial teórico;
- c) Diagnosticar a utilização de critérios de seleção e organização de conteúdos na área de Estudos Sociais no ensino de 1º grau.

## CAPÍTULO I

### APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

#### 1. CONFIGURAÇÃO DO PROBLEMA

A redução dos problemas curriculares à perspectiva de como ensinar levou à um certo descuido com os conteúdos do currículo. Esta centralização das questões de currículo em termos de modos e meios de ensino, tem diversas raízes, mas pode ser explicada basicamente pela adoção de inovações pedagógicas sem uma análise cuidadosa de seu significado frente a uma realidade educacional.

A idéia de que *o conteúdo não tem importância numa perspectiva segundo a qual o que importa é o aprender a aprender*<sup>1</sup> orienta muitas vezes a conduta do professor. No entanto, esta asserção está baseada num falso pressuposto: o de que utilizando-se excelentes métodos levaria a ocorrência de excelentes atitudes e comportamentos.

<sup>1</sup>BALZAN, Newton Cesar. Sete asserções inaceitáveis sobre a inovação educacional. Revista Educação e Sociedade. São Paulo, (6):119, Jun.1980.

No entanto, são os conteúdos que constituem a matéria prima que tornará efetivamente atingíveis os objetivos propostos. Resulta daí toda a importância de se devolver ao conteúdo o espaço que lhe cabe no ensino, e conseqüentemente a importância de se conhecer quais os critérios que estão sendo utilizados na sua seleção e organização.

Sabemos que toda a ação educativa não ocorre no vazio, mas que implícita ou explicitamente ela implica um sistema de valores. Ao tratarmos de conteúdos curriculares parece-nos que este fato é mais nítido ainda, pois a maneira como se abordam os conteúdos direciona toda uma forma de pensar a realidade nos seus mais diversos aspectos. O desconhecimento desta direção que o conteúdo pode assumir está diretamente relacionada com o grau de explicitação dos critérios de seleção e organização de conteúdos. Isto é, quanto maior for a explicitação dos critérios maior será o grau de conscientização dos valores implícitos nos conteúdos curriculares.

A necessidade e importância da utilização de critérios para seleção e organização de conteúdos encontra suporte na grande maioria dos teóricos de currículo.

As teorias curriculares, valendo-se da contribuição das Ciências da Educação, principalmente a Filosofia da Educação, a Sociologia da Educação e a Psicologia da Educação, determinam tais critérios basicamente em 3 categorias correspondentes a estas ciências: critérios gnosiológicos, critérios sociológicos e critérios psicológicos.

Na prática escolar, geralmente, estas categorias são interpretadas sobre três aspectos: estrutura lógica do conteúdo, adequação dos conteúdos à realidade social e adequação dos conteúdos aos interesses e necessidades do educando. Podemos verificar que tais aspectos são descritos correntemente em diretrizes curriculares elaboradas por comissões de especialistas, e na maior parte dos planos curriculares das escolas.

No entanto, não são estas descrições dos critérios que garantem a sua verdadeira utilização, pois é na prática educativa cotidiana que ela se manifesta. Em última instância quem decide o que ensinar é o professor e, é na apresentação que este faz dos conteúdos aos alunos que ficam evidenciadas as bases de sua decisão em critérios racionais.

Assim sendo, é de suma importância verificar-se como os professores estão utilizando os critérios de seleção e organização dos conteúdos na prática escolar, tendo-se em vista que existe toda uma proposta teórica neste sentido.

O problema da presente pesquisa definiu-se então como o de saber se a forma pela qual os professores estão selecionando e organizando os conteúdos curriculares está adequada aos critérios elaborados a partir de um quadro referencial teórico de currículo.

## 2. DELIMITAÇÃO E LIMITAÇÕES DO ESTUDO

A pesquisa de campo restringiu-se aos conteúdos da área de Estudos Sociais de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série de 1º grau das Escolas de Curitiba.

Esta delimitação do campo da pesquisa encontra-se justificada na parte introdutória deste trabalho.

Quanto à elaboração de um quadro referencial teórico, o estudo restringiu-se a pesquisar na literatura especializada sobre currículo aqueles aspectos relacionados especificamente com os conteúdos curriculares, deixando de abordar outros elementos do currículo interpretados pelas teorias.

A revisão de literatura no campo da filosofia, psicologia e sociologia foi realizada à medida em que estas teorias contribuíram para a explicação da problemática dos conteúdos curriculares.

Quanto à validação interna o estudo foi prejudicado devido a falta de controle sobre variáveis que poderiam interferir no processo de coleta de dados tais como a atitude dos professores frente ao instrumento de pesquisa, principalmente se considerarmos emprego de itens não-estruturados, o que, pela sua própria natureza, implica em subjetividade. A interferência desta variável pode ser detectada à medida que os índices de questionários regressos podem estar relacionados ao grau de interesse que os professores evidenciam.



ram ao responderem o questionário.

Quanto à validade externa, as generalizações podem ser referidas somente ao campo de pesquisa delimitado ou seja, às Escolas de Curitiba e à área de Estudos Sociais. Apesar do referencial teórico apresentar-se sob forma de abrangência de todas as áreas do conteúdo curricular, seria necessário outras pesquisas de campo em outras áreas, além da de Estudos Sociais e em outros tipos de população para se atingir generalizações mais amplas.

O conceito de currículo, e o significado do conteúdo no currículo, embora discutidos teoricamente não foram suficientemente explorados na coleta de dados, o que impossibilitou a interpretação destes aspectos a partir de uma realidade empírica.

### 3. HIPÓTESES DE TRABALHO

O problema anteriormente configurado, pressupõe que os conteúdos curriculares desenvolvidos nas escolas não são satisfatórios porque não possuem uma base de critérios racionais.

Decorre deste pressuposto a hipótese do presente trabalho, que pode ser explicitada nos seguintes termos:

Os critérios utilizados pelos professores de Estudos Sociais de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série de 1º grau das escolas de Curiti-

ba, não correspondem aos critérios propostos no referencial teórico de currículo.

Esta hipótese foi desdobrada nos seguintes aspectos:

- 1.1. Os conteúdos desenvolvidos pelos professores de Estudos Sociais de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série de 1º grau das escolas de Curitiba, são os conteúdos apresentados nos livros didáticos.
- 1.2. Os critérios utilizados pelos professores de Estudos Sociais de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série de 1º grau das escolas de Curitiba, são os critérios implícitos nos conteúdos apresentados nos livros didáticos.
- 1.3. Os critérios implícitos nos livros didáticos não correspondem aos critérios propostos no referencial teórico de currículo.

#### 4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Na presente pesquisa foram utilizados basicamente os seguintes procedimentos metodológicos:

1. Identificação do problema e sua delimitação.
2. Definição das hipóteses de trabalho.
3. Elaboração de um quadro referencial teórico de

critérios de seleção e organização de conteúdos a partir de propostas teóricas de currículo.

4. Análise destas propostas teóricas fundamentada nas contribuições das Ciências da Educação: Filosofia da Educação, Sociologia da Educação e Psicologia da Educação.
5. Descrição de categorias de critérios de seleção e organização de conteúdos baseada no quadro teórico elaborado.
6. Definição dos sujeitos da pesquisa e técnica de amostragem.
7. Elaboração do instrumento de coleta de dados.
8. Aplicação do instrumento de coleta de dados e respectiva tabulação.
9. Análise dos dados coletados em função das hipóteses e das categorias descritas.
10. Interpretação dos critérios de seleção e organização dos conteúdos face às hipóteses e ao quadro teórico geral da pesquisa tendo em vista possíveis generalizações.

#### 4.1. Universo e Amostra

Os sujeitos selecionados para a coleta de dados na

presente pesquisa foram os professores de Estudos Sociais de 5<sup>a</sup> série a 8<sup>a</sup> série das escolas de 1º grau de Curitiba.

Na definição de uma amostra representativa procedeu-se 3 etapas:

Primeira: Pela dificuldade de se encontrar uma listagem completa dos sujeitos da amostra: os professores que lecionam de 5<sup>a</sup> série a 8<sup>a</sup> série, e porque teríamos de localizar estes professores em uma determinada escola, decidimos que as escolas de Curitiba constituiriam o universo da pesquisa.

Segunda: Pressupondo-se que o número de professores por escola, poderia variar segundo o tamanho da escola e número de alunos, e que um mesmo professor pode lecionar em mais de uma série, decidimos selecionar apenas dois professores de cada escola para responderem ao instrumento de pesquisa. A condição para as respostas foi a de que tais professores deveriam atuar na 5<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> ou 8<sup>a</sup> série de 1º grau e lecionarem pelo menos uma das disciplinas que compõem a área de Estudos Sociais: História, Geografia, OSPB. Educação Moral e Cívica e Estudos Sociais.

Terceira: Para garantir uma maior representatividade na amostra em termos de diferentes unidades, recorreremos a uma estratificação das unidades da população,

tendo como critério a dependência administrativa que caracterizaria cada um dos *strata*, em termos de diretrizes pedagógicas diferenciadas.

As escolas ficaram então classificadas em três grupos: Escolas da Rede Estadual, Escolas da Rede Particular e Escolas da Rede Municipal. Destes três estratos, selecionou-se aleatoriamente um número de unidades, de forma a representar 50% da população geral de cada um dos *strata*.

A amostra ficou assim estabelecida:

TABELA I - Distribuição das unidades da amostra por estrato

Unidades	Rede Estadual	Rede Particular	Rede Municipal	Total
Número total de escolas	90	35	7	150
Escolas da Amostra (50%)	45	27	4	76

Consideramos que 50% do total de escolas de cada estrato seria significativo porque estaríamos utilizando uma amostragem estratificada proporcional. Como se pode observar pela tabela acima, existe uma diferença muito grande entre o número de escolas da rede estadual e municipal e, uti-

lizando-se este critério de porcentagem de 50%, a representatividade de cada um dos strata estaria assegurada pois na amostra estratificada proporcional o estrato de menor número de unidades teria representatividade no conjunto dos 3 estratos.

A relação das escolas por dependência administrativa encontra-se no Anexo 1.

#### 4.2. Instrumento

O instrumento utilizado na coleta de dados foi um questionário que, tendo em vista a hipótese de trabalho e as variáveis envolvidas, teve como objetivo o levantamento de dados nos seguintes aspectos:

- a) Identificação dos professores segundo: a série e a disciplina que leciona, o curso de formação, a carga horária semanal e o tempo de serviço no magistério. (Itens 2, 4, 5, 6 e 7 do questionário).
- b) Utilização do livro didático quanto a: forma, frequência, opiniões sobre os conteúdos e critérios de seleção: (Itens 8, 9, 10, 11, 13 e 14 do questionário).
- c) Explicitação dos critérios de seleção e organização dos conteúdos em termos de aspectos que são

considerados pelos professores na preparação dos conteúdos em seu planejamento e respectiva execução em aula. (Itens 15 e 16 do questionário).

Os itens 1 e 3 do questionário foram incluídos como meio de controle da devolução dos questionários em relação à amostra.

Para verificar a validade do instrumento realizou-se uma pré-testagem em 10% da população selecionada e também consultas a especialistas. Na reformulação do instrumento consideraram-se os problemas apresentados quanto à: ambiguidade das questões, questões omitidas, dificuldade de compreensão dos termos empregados, e questões respondidas superficialmente.

Na elaboração dos itens do questionário, optou-se por itens não estruturados (Itens 8, 9, 11, 13, 15 e 16) por serem itens que exigiam um julgamento de valor subjetivo. Embora tal procedimento seja assunto controvertido entre os pesquisadores, decidiu-se por este tipo de perguntas, considerando-se que desta forma a variabilidade do objeto de pesquisa - critérios de seleção e organização de conteúdos - não seria prejudicada. Incluímos itens estruturados apenas naquele tipo de respostas de natureza objetiva e que visavam a caracterização dos sujeitos da amostra (itens 2, 4, 5 e 12).

#### 4.3. Coleta de Dados

A aplicação do instrumento de coleta de dados, foi realizada enviando-se pelo correio um envelope endereçado a cada escola da amostra em nome da direção da escola, contendo:

- 1 Um ofício em nome da direção da instituição à qual o pesquisador está ligado (Setor de Educação da UFPR), o qual solicitava o encaminhamento dos questionários junto aos professores do respectivo estabelecimento de ensino (Anexo 2).
- 2 Dois questionários acompanhados de carta de explicação aos professores (Anexo 3).
- 3 Dois envelopes já selados e endereçados ao pesquisador para os professores devolverem ao Correio após o preenchimento do questionário.

Provavelmente a inclusão do envelope selado aumentou a proporção dos questionários regressos, embora tivesse envolvido um alto custo.

As porcentagens de regresso dos questionários em cada Rede de Ensino está apresentada na Tabela seguinte.



TABELA II - Porcentagem de regresso dos questionários da amostra, de cada um dos *strata*.

	Rede Estadual	Rede Particular	Rede Municipal	Total
Escolas da amostra	45	27	4	76
Questionários enviados	90	54	8	152
Questionários recebidos	66	29	5	100
% questionários recebidos	73,3	53,7	62,5	65,8

Dos 100 questionários, 76 foram respondidos por 76 professores lotados em diferentes escolas e 24, foram respondidos por 24 professores sendo dois por unidade escolar. Desta forma, obtivemos a representatividade de, no mínimo, 1 questionário por unidade escolar dos 3 estratos. Para que tal fato ocorresse tivemos de recorrer muitas vezes a duas ou três solicitações de respostas, por telefone, pelo Correio e pessoalmente até conseguirmos o número mínimo desejado de questionários (100).

#### 4.4. Tabulação

Considerando-se o número de questionários (100) e a predominância de itens não estruturados do instrumento de pesquisa, foi adotada a tabulação manual, utilizando-se os

seguintes procedimentos:

- subdividiram-se os questionários em 3 grupos conforme os estratos da amostra, designando-os: grupo RE, questionários das escolas da Rede Estadual; grupo RP, questionários das escolas da Rede Particular e grupo RM, questionários das escolas da Rede Municipal, numerando-os por grupos.
- como se tratava de itens não estruturados realizou-se uma tabulação preliminar em que registrava-se a frequência das respostas para cada item do questionário.
- a partir desta tabulação, elaborou-se um quadro subdividido em colunas: na coluna vertical relacionou-se a designação de cada questionário e nas colunas horizontais, grupos de respostas dadas a cada item, retabulando-se cada um dos questionários.
- neste agrupamento de respostas para a 2<sup>a</sup> tabulação, considerou-se a frequência de respostas semelhantes e a descrição das categorias de critérios de seleção e organização de conteúdos previstos para a análise, no caso de itens diretamente relacionados com estas categorias.
- a partir deste agrupamento de dados, elaboraram-se tabelas conforme constam deste estudo na parte referente à apresentação e análise dos dados.

## CAPÍTULO II

### DISCUSSÃO TEÓRICA

#### 1. O SIGNIFICADO DO CONTEÚDO NO CURRÍCULO

A concepção de currículo evoluiu, acompanhando o desenvolvimento das ciências da educação em diversos campos. Nesta evolução, os estudos relativos a currículo tomaram diferentes características, surgindo teóricos de currículo que aprofundaram os mais diversos aspectos, resultando diferentes concepções de currículo.

*Jonhson argumenta que o discurso sobre o currículo tem sido historicamente confuso porque não há consenso sobre a definição dos termos empregados para denotar os conceitos abordados.<sup>1</sup>*

Esta dificuldade de definição do termo currículo a um nível teórico também se revela a nível de prática escolar.

<sup>1</sup>JONHSON, Mauritz apud MESSICK, Rosemary et alii, org. Currículo: análise e debate. Rio de Janeiro, Jahar, 1980. p.10.

Messick<sup>2</sup> afirma que o indivíduo que passa pelo processo de profissionalização no magistério geralmente toma contato com diversas concepções de currículo:

A. Currículo são todas as atividades que o aluno desenvolve na escola;

B. Currículo é um manual preparado pelo Serviço Estadual de currículo, que define os conteúdos a serem ensinados;

C. Currículo é todo o programa escolar previsto pela Lei 5692/71.

D. Currículo é o que um professor ensina a seus alunos em determinada disciplina.

Além destas diferentes concepções na prática escolar, outras distinções a um nível teórico são feitas com relação ao termo, tais como as indicadas por Kelly<sup>3</sup>, quais sejam: a distinção entre o currículo formal e informal, entre o oficial e o real, o ideal e o operacional e muitas outras.

Assim, podemos encontrar as mais diferentes concepções. No entanto, parece-nos que a questão fundamental na concepção de currículo, principalmente na prática resume-se em explicar o currículo denotando conteúdo, o que deve ser

<sup>2</sup>MESSICK, Rosemary et alii, org. Tentativas de definição. In: Currículo: análise e debate. Rio de Janeiro, Zahar, 1980. Cap. 1, p.9-12.

<sup>3</sup>KELLY, Alberty. O currículo: teoria e prática. São Paulo, Harbra, 1980. p.2-3.

aprendido, ou currículo denotando ação, ou seja, como deve ser aprendido. Estas duas formas de abordagem encontram adeptos nos teóricos de currículo.

Entre os que consideram o currículo como indicando conteúdo do ensino, podemos encontrar entre outros, Jonhson, que afirma que *currículo é uma série estruturada de resultados pretendidos de aprendizagem... Em outras palavras o currículo indica o que deve ser aprendido e não como o deve ser.*<sup>4</sup>

O autor acrescenta que esta definição coincide com o que Gagné define como currículo, ou seja *uma série de unidades de conteúdo* ou ainda como Eisner ao afirmar que *o professor está comprometido com a elaboração do currículo quando decide (...) o que ensinar e como organizar o que ensinar.*<sup>5</sup>

Estas definições de currículo compreendido como conteúdo ou matéria de ensino, foram apresentadas por estes autores em meados da década de 60, portanto, bem recentes.

Anteriores a estas, datando de 1926 e 1935, encontramos definições também com ênfase na matéria, tais como a de Carnowell: *o currículo se compõe de matérias ou grupo de matérias ordenadas de modo especial*<sup>6</sup> ou a de Thomas H. Brigg,

<sup>4</sup>JONHSON, Mauritz Jr. Definições e modelos na teoria de currículo. In: MESSICK, Rosemary et alii, org. Currículo. Rio de Janeiro, Zahar, 1980. p.18.

<sup>5</sup>Ibid.

<sup>6</sup>CARNOWELL, Hollis apud PEDRA, Nilcéia M. de S. Paradigma curricular: estudo de possibilidades. Porto Alegre, 1977. Dissertação de Mestrado do Curso de Pós-Graduação em Educação da PUC. p.1.

*o currículo é a matéria e o conteúdo da matéria que se utiliza no ensino.*<sup>7</sup>

Pedra, ao analisar em dissertação de Mestrado o problema da *complexificação* da definição curricular, diz que o termo currículo denotando matéria foi usado até o século XIX, na Europa e nas Colônias Americanas que dela recebiam influência. No Brasil, tal concepção se fez presente através da educação jesuítica, tendo sido amplamente desenvolvida nas escolas de ler, escrever e contar.<sup>8</sup>

Continua aquele autor dizendo que *mais precisamente no início deste século, a matéria começa a perder influência com a aparição de propostas voltadas para um currículo ativo, fruto de experiências e contribuições das teorias educacionais e de novos estudos em Psicologia.*<sup>9</sup>

Indiscutivelmente, o termo currículo ampliou-se no seu significado, mas como vimos anteriormente, concepções atuais como a de Eisner e Gagné, embora acrescentando novos aspectos ainda enfatizam o currículo como conteúdo. O que queremos salientar é que os dois tipos de abordagem ou seja, conteúdo como *matéria* (no sentido de conteúdos substantivos) e conteúdo como ações (atividades), ainda persistem, embora currículo como conteúdo ou matéria já não tenha um sentido final, mas mais funcional.

Numerosas definições podem ser citadas com relação

<sup>7</sup>BRIGG, Thomas apud PEDRA, Nilcéia M. de S. loc. cit.

<sup>8</sup>PEDRA, Nilcéia Maria de Siqueira. op.cit. p.2.

<sup>9</sup>Ibid.

ao significado mais amplo de currículo, desde aquela que compreende o currículo como uma programação para uma determinada situação escolar, ou as que acrescem outros elementos que denotem uma preocupação com o conjunto de experiências dos alunos numa determinada realidade.

Com vistas a uma delimitação do conceito para os propósitos deste trabalho, destacamos, nesta segunda linha de abordagem aquelas definições que enfatizam o planejamento curricular. Assim, temos as definições de Beauchamp, Taba e Saylor & Alexander, respectivamente:

*o planejamento do currículo é um processo pelo qual se criam e ordenam as oportunidades educativas ou planos de currículo.*<sup>10</sup>

*currículo é um plano para ajudar a aprender.*<sup>11</sup>

*currículo é um Plano para prover conjuntos de oportunidades de aprendizagens, para atingir amplas metas e objetivos específicos relacionados, para uma população identificável, atendida por uma unidade escolar.*<sup>12</sup>

Estas definições que conotam o currículo como plano, permitem elucidar claramente a questão do conteúdo como elemento do currículo. Assim sendo, o conteúdo não constitui o currículo por si só, e nem exclui a idéia de currículo como atividade-

<sup>10</sup>BEAUCHAMP, George. Curriculum theory. Wilmette, The Ragg Press, 1968. p.83.

<sup>11</sup>TABA, Hilda. Elaboracion del currículo. Buenos Aires, Troquel, 1974. p.25.

<sup>12</sup>SAYLOR, J. Galen & ALEXANDER, William M. Planeamiento del currículo en la escuela moderna. Buenos Aires, Troquel, 1970. p.16.

de. Ao contrário, currículo entendido nesta perspectiva de planejamento, permite colocar tanto o conteúdo como as atividades como elementos integrantes do currículo.

Tyler e Hirst acentuam tal aspecto afirmando que o currículo deve ser consistente em pelo menos três elementos, e que o planejamento curricular, deve ter, no mínimo, três dimensões: objetivos, conteúdo ou matéria e métodos ou processos.<sup>13</sup>

Tyler<sup>14</sup>, acrescentaria outro elemento, que seria a avaliação.

Assim, estes elementos essenciais que integram o planejamento curricular: objetivos, conteúdos, processos e avaliação, estão presentes nos diversos Modelos Curriculares, que ora realçam um outro elemento, situando-os de diferentes maneiras no currículo.

Entre esses modelos de currículo podemos situar o chamado Modelo Linear de Tyler<sup>15</sup> e o Modelo integrado do Professor Mario Leyton Soto<sup>16</sup>, que representam duas maneiras distintas de estabelecer relações entre os elementos do currículo.

Embora não nos detemos na análise destes modelos, em todas suas implicações, podemos concluir que o currículo é

<sup>13</sup> TYLER & HIRST apud KELLY, Albert V. O currículo: teoria e prática. São Paulo, Harbra, 1980, p.6-7.

<sup>14</sup> TYLER, Ralph W. Princípios Básicos de Currículo e Ensino. Porto Alegre, Globo, 1976.

<sup>15</sup> Ibid.

<sup>16</sup> SOTO, Mario Leyton. Planeamiento Educacional. Santiago, Universitária, 1974.



concebido como um conjunto de elementos que podem ser planejados e que entre tais elementos encontra-se o conteúdo.

Situado desta forma o conteúdo, é oportuno definir o seu significado propriamente dito, já que aqui também ocorre, da mesma forma que a respeito de currículo, a mesma dificuldade de concepção.

O termo conteúdo no contexto educacional tem sentido bastante amplo, podendo designar coisas muito variadas, desde os conteúdos estritamente intelectuais ou cognitivos como também todo e qualquer tipo de habilidade cognitiva ou não, atitudes, formas de conduta ou valores que a escola se propõe desenvolver.

Saylor e Alexander consideram que

*o conteúdo do currículo se seleciona dentre aqueles fatos, observações, dados, percepções, discernimentos, sensibilidades, projetos e soluções extraídas do que os homens têm extraído da experiência e das construções da mente que reorganiza e transforma estes produtos da experiência em ciência, idéias, conceitos, generalizações, princípios, juízos, planos e soluções. Isto significa que conteúdo é sinônimo de condicionamento, o termo matéria, neste sentido é também apropriado. Estes produtos da experiência e estas construções da mente são todos aspectos da faculdade de conhecer.<sup>17</sup>*

Estes autores ainda acrescentam que nos círculos educacionais o conteúdo do currículo, às vezes, é entendido co-

<sup>17</sup>SAYLOR & ALEXANDER, op.cit., p.216.

mo corpo de conhecimentos usado durante as experiências educacionais e em outras vezes entendido como os métodos para organizar e usar o conhecimento no processo de experimentação. Assim, a natureza e o caráter da experiência em si mesma devem ser incluídos no termo genérico de conteúdo. O conteúdo, então passa a incluir tanto o conhecimento, como o método empregado para conhecer, e isto gera uma confusão no emprego do termo. Saylor e Alexander no entanto, consideram o conteúdo somente como o conhecimento que se usa no processo de experimentação. Assim se expressam:

*Matéria, conteúdo ou conhecimento é a soma total de fatos, impressões, generalizações, conceitos, princípios, informações ou dados usados pelos membros da classe, sem distinguir qual dos métodos de aquisição do conhecimento tem sido a fonte.*<sup>18</sup>

A este respeito Taba considera que é importante compreender que o currículo consta de dois elementos diferentes: o conteúdo e as experiências da aprendizagem, em operações mentais que os estudantes empregam para apreender o conteúdo.<sup>19</sup>

De acordo com o autor citado, esta distinção é necessária para se determinar as prioridades para seleção de experiências de aprendizagem e a seleção de conteúdos, embora no ato real da aprendizagem, conteúdo e experiência encontrem-se em interação. Muitas vezes os critérios estabe-

<sup>18</sup>SAYLOR & ALEXANDER, op.cit., p.218.

<sup>19</sup>TABA, op.cit., p.350.

lecidos para se selecionar experiências de aprendizagem passam a ser utilizados para seleção de conteúdos, daí resultar que *a análise da função das matérias como método de treinamento para o pensamento disciplinado tem resultado confuso devido à opinião de que o pensamento disciplinado é uma função direta do tipo de conteúdo mais que das operações mentais empregadas durante sua aprendizagem.*<sup>20</sup>

Esta questão da separação entre conteúdo e método é considerada por Phenix<sup>21</sup>, como muito artificial e enganosa: *o conteúdo do que uma pessoa aprende é determinado pela natureza das experiências nas quais a aprendizagem tem lugar. Desde que os métodos de ensino são parte integral destas experiências, o conteúdo e o método não podem ser separados.*<sup>21</sup>

Há ainda outras considerações em relação ao conteúdo, que não fazem esta distinção entre conteúdo e método mas fazem um outro tipo de restrição ao conteúdo, afirmando que sua seleção não faz parte do currículo mas do ensino. Isto ocorre segundo esta interpretação, porque o conteúdo de ensino inclui não apenas o que está subentendido ou especificado no currículo, mas também o conteúdo instrumental selecionado pelo professor não para ser aprendido mas para facilitar a aprendizagem. Assim, a seleção do conteúdo é função do ensino e não do currículo. Posição como esta é sus-

<sup>20</sup>TABA, op.cit., p.350.

<sup>21</sup>PHENIX, Philip H. O currículo. Porto Alegre, Curso de Pós-Graduação em Educação. PUC, s.d. p.2. mimeogr.

tentada por Mauritz Jonhson.<sup>22</sup>

Com estes diferentes significados do conteúdo podemos observar no entanto que conteúdo é conhecimento: aquela porção do conhecimento humano planejado para fins específicos. O conhecimento só se realiza mediante a experiência. Uma experiência de aprendizagem tem um componente de atividade e um componente de conteúdo. Sendo o planejamento do currículo um meio de investigar e prescrever as relações operativas dos elementos do currículo a fim de se obter resultados desejados, o conteúdo, ou seja, o que é ensinado, e as atividades encontram-se na realidade estreitamente relacionados.

É interessante ainda acrescentar que a necessidade de distinção destes dois elementos não se dá apenas a um nível didático, mas como se exprime Snyders citando Althusser:

*É essencial distinguir, em todo o ensino, a forma isto é, o método (incluindo tudo o que diz respeito a relação mestre-alunos) e o conteúdo, ou, dizendo de outro modo, o saber. Uma vez estabelecida esta dupla perspectiva, Althusser sustenta com convicção que é o conteúdo, o saber ensinado que é dominante e a forma que é subordinada.<sup>23</sup>*

Com esta afirmação este autor enfatiza a necessidade

<sup>22</sup> JONHSON, Mauritz. Definições e modelos na teoria de currículo. In: MESSICK, Rosemary et alii, org. Currículo: análise e debate. Rio de Janeiro, Zahar, 1980. p.13-35.

<sup>23</sup> ALTHUSSER, Louis apud SNYDERS, George. Para onde vão as pedagogias não diretivas? Lisboa, Moraes, 1974. p.310.

de se focalizar o elemento dominante de todo o processo pedagógico que é o conteúdo o qual vai determinar na realidade a forma de toda a pedagogia.

## 2. CRITÉRIOS PARA SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DE CONTEÚDOS

Na parte introdutória deste trabalho, situamos a necessidade de se definir critérios para seleção e organização de conteúdos, já que constituem o próprio objeto deste estudo. No presente capítulo procuraremos definir mais precisamente quais são tais critérios.

Em primeiro lugar, queremos salientar que o conteúdo apresenta vários níveis e portanto, diferentes níveis de seleção e organização. Em um nível pode-se decidir quais as disciplinas que serão incluídas num determinado curso; noutro decide-se quais os tópicos do conteúdo das disciplinas que serão ensinados numa série ou grau de ensino.

A discussão aqui apresentada servirá de suporte teórico para qualquer nível de decisão sobre conteúdos, embora o trabalho de campo venha a referir-se a uma área específica que é a de Estudos Sociais, como meio de delimitar o campo da pesquisa.

Evidentemente que as decisões acerca do conteúdo curricular dependem de muitos fatores; desde quem decide o que ensinar, a um nível escolar em termos de extensão e profun-

didade de um assunto, até o que o conteúdo de uma disciplina pode incluir, tendo em vista o desenvolvimento da ciência no mundo atual, em um determinado campo de estudo.

Sendo assim tão vastos os fatores que influem nas decisões sobre o planejamento do conteúdo curricular, definiremos os critérios não como pontos definitivos e inquestionáveis mas como as bases em que poderão estar assentadas todas as implicações provenientes das posições que podem ser assumidas frente aos conteúdos de ensino.

A título de sistematização das idéias, apresentaremos os critérios em três grandes grupos:

1º) Critérios Gnosiológicos

2º) Critérios Sociológicos

3º) Critérios Psicológicos

Situamos como primeiro grupo, os critérios gnosiológicos, por considerarmos que, se tratando o conteúdo como conhecimento, torna-se imprescindível uma definição imediata sobre este aspecto, a fim de esclarecer uma perspectiva da teoria do conhecimento, qual o posicionamento sobre o processo do conhecimento, sua natureza e classificação, e suas implicações para o conteúdo, como o conhecimento sistematizado para fins específicos.

No segundo grupo, - critérios sociológicos, tentaremos discutir as implicações sobre o conteúdo a partir da análise sociológica da educação.

No terceiro grupo - critérios psicológicos, serão incluídos aspectos referentes às teorias psicológicas do desenvolvimento e da aprendizagem.

## 2.1. Critérios Gnosiológicos

Denominamos este primeiro grupo de critérios como critérios gnosiológicos e não como critérios lógicos como correntemente é compreendido, porque consideramos que, do ponto de vista da teoria do conhecimento, a análise estaria mais adequada de vez que é neste campo - a gnosiologia - que fatalmente se situam todas as indagações acerca da capacidade humana de conhecer. Isto porém não exclui uma interpretação do ponto de vista lógico, porque se considerarmos o problema do conhecimento numa dimensão científica e filosófica desembocamos na análise do pensamento em si mesmo que é uma questão da lógica formal. Assim, gnosiologia e lógica podem relacionar-se à medida que o pensamento e a sua aplicação à realidade - o conhecimento, participam de uma mesma problemática. Do ponto de vista da análise filosófica aplicada ao fenômeno do conhecimento educacional, este relacionamento ainda mais se acentua.

O conteúdo curricular, enquanto conhecimento pode ser considerado sob dois aspectos: o conhecimento é mais genérico e puro e se refere ao ato de conhecer sem ter em conta a situação em que se usa, enquanto o conteúdo conota uma

situação dependente, conhecimento selecionado para fins específicos. Em outras palavras: há o conhecimento *per se* com suas próprias regras internas e a organização do conhecimento como o conteúdo das experiências curriculares.

Estes dois aspectos se complementam na medida em que a estrutura do conhecimento passa a ser um critério para a seleção e organização do conteúdo curricular.

*Qualquer modelo de organização do ensino tem que construir-se sobre a base de um modelo de organização do conhecimento e o currículo deve ser elaborado utilizando-se de um sistema de conhecimento.*<sup>24</sup>

### 2.1.1. A Relação Cognitiva

A teoria do conhecimento pode abranger o estudo de problemas tão diversos, desde a questão maior da gnosiologia sobre as possibilidades de o homem conhecer, até a extensão ou a maneira do conhecimento humano. Estas questões recebem as mais variadas respostas, com diferentes formas e feições de acordo com as diferentes interpretações do processo do conhecimento.

Concordamos com Adam Schaff quando afirma:

*A análise filosófica do processo do conhecimento e dos seus produtos,*

<sup>24</sup>PHENIX, Philip H. La arquitectura del conocimiento. In: ELAM, Stanley, org. La educacion y la estructura del conocimiento. Buenos Aires, El Ateneo, 1973. p.41.



*constituindo a essência do que se chama a teoria do conhecimento, dispõe de uma literatura tão vasta que uma vida inteira não chegaria a um só indivíduo para ler toda e aprofundá-la. Por outro lado, pode razoavelmente supor-se que diversas idéias ditas novas foram já expressas - de uma forma mais ou menos desenvolvida - nessa literatura. Nestas circunstâncias pode proceder-se de duas maneiras: ou tentamos mergulhar neste mar de erudição e expomos o nosso saber perante um largo público, o que contribui para o decoro do sábio mas não acrescenta nada aos problemas em si, a não ser a deselegância na exposição e aborrecimento; ou ignoramos as regras do cerimonial sábio e dizemos simplesmente o que temos para dizer a respeito de um assunto determinado.<sup>25</sup>*

Como este autor, optamos pelo segundo comportamento e selecionamos sua linha de análise, porque possibilita dispor da tradicional tríade da análise do conhecimento: o sujeito que conhece, o objeto do conhecimento e o produto do conhecimento, num novo conjunto, de maneira a possibilitar o estabelecimento de uma tipologia das relações que integrem tais elementos.

Entendendo o processo do conhecimento como: *uma interação específica do sujeito que conhece e do objeto do conhecimento, tendo como resultado os produtos mentais a que chamamos o conhecimento.*<sup>26</sup>

O autor supra citado, distingue três modelos de in-

<sup>25</sup>SCHAFF, Adam. História e Verdade. São Paulo, Martins Fontes, 1978. p.71-72.

<sup>26</sup>Ibid., p.73.

interpretação desta relação.

O primeiro modelo seria o da construção mecanicista da teoria do reflexo.

*Segundo esta concepção, o objeto do conhecimento atua sobre o aparelho perceptivo do sujeito que é um agente passivo, contemplativo e receptivo; o produto deste processo - o conhecimento - é o reflexo, a cópia do objeto, reflexo cuja gênese está em relação com a ação mecânica do objeto sobre o sujeito.<sup>27</sup>*

Este modelo é clássico, à medida que aparece com frequência no pensamento filosófico e vem desde a teoria de Demócrito da *eidola* subsistindo até o sensualismo moderno e o empirismo transcendente, assim como está associado com a definição clássica da verdade ou seja, a de que um julgamento é verdadeiro quando o que ele é formulado conforme seu objeto. Neste modelo o sujeito constitui um agente passivo contemplativo e receptivo, cujo papel na relação cognitiva é o de registrar estímulos, receber imagens. As diferenças entre as imagens da realidade percebidas pelos diferentes sujeitos que conhecem reduzem-se às diferenças individuais do aparelho perceptivo.

Historicamente, este modelo está associado a corrente do pensamento materialista, pois pressupõe o reconhecimento da realidade do objeto do conhecimento. Esta visão, se por um lado ajuda a compreender o elemento objetivo da relação cognitiva, por outro lado dificulta a apreensão do

<sup>27</sup>SCHAFF, Adam. op.cit., p.73.

agente subjetivo. Desta forma, este primeiro modelo, coloca a predominância do objeto na relação sujeito-objeto.

No segundo modelo - idealista e ativista - esta relação se dá exatamente ao contrário, ou seja a predominância na relação é a do sujeito que conhece, percebendo o objeto do conhecimento como sua produção. Este modelo está representado nas diversas filosofias subjetivistas idealistas (no estado puro - no solipsismo = indivíduo isolado do seu meio). Esta forma de interpretação da relação do sujeito e objeto no processo de conhecimento está centrado no sujeito a quem se atribui o papel de criador da realidade.

Neste modelo, em contradição com a experiência sensível do homem, o objeto do conhecimento desaparece, mas o papel do sujeito ganha por isso maior importância.

O terceiro modelo opõe o princípio da interação, ao princípio da preponderância de um dos elementos da relação cognitiva: ou do objeto (1º modelo) ou do sujeito (2º modelo).

Este modelo propõe uma relação cognitiva na qual tanto o sujeito como o objeto mantêm a sua existência objetiva e real, ao mesmo tempo que atuam um sobre o outro.

Esta interação produz-se no enquadramento da prática social do sujeito que apreende o objeto na e pela atividade.

O objeto do conhecimento, fonte exterior das percepções sensoriais do sujeito que conhece, existe objetivamen-

te, mas é no sujeito que está o termo principal da relação cognitiva. Esta interpretação da relação cognitiva está relacionada com a introdução do fator antropológico da teoria do conhecimento. O homem passa a ser compreendido não como um ser em abstrato mas como um indivíduo concreto, isto é, situado na sua dimensão histórica, social e individual.

*Só um indivíduo humano concreto, percebido no seu condicionamento biológico e no seu condicionamento social é o sujeito concreto da relação cognitiva. É portanto evidente que esta relação não é nem pode ser passiva, que o seu sujeito é sempre ativo, que introduz algo de si no conhecimento que é então sempre, numa acepção determinada nesses termos, um processo subjetivo-objetivo.*<sup>28</sup>

Assim, o sujeito passa a ser o produto e o produtor da cultura constituindo o conjunto das relações sociais. O sujeito não é um aparelho registrador passivo mas introduz no conhecimento um fator subjetivo ligado ao seu condicionamento social. Daí serem diferentes as avaliações e interpretações dos fatos pelo sujeito, como também suas percepções e descrições da realidade. Tais diferenças caracterizam o conhecimento de sujeitos que pertencem a diversas épocas históricas e a seus diferentes meios (étnicos, sociais, etc.).

Estas colocações em torno da questão do conhecimento segundo Adam Schaff são sumamente importantes à medida que

<sup>28</sup>SCHAFF, Adam. op.cit., p.81.

apresentam um elemento que na maioria das análises é omitido - que o conhecimento é uma atividade que pode transformar a realidade aprendida.

Destas considerações sobre a relação cognitiva, algumas implicações podem ser tiradas para o processo de conhecimento que se realiza na escola, tais como a de que conhecer implica uma atividade, que envolve o sujeito (aluno) no seu condicionamento social e individual e por ser um processo ativo e de interação de elementos, nega toda e qualquer transmissão de conhecimento de forma acabada, que impossibilita o reconhecimento do mundo e das idéias a partir do próprio aluno. Daí resultar que *o saber* não pode ser ensinado dogmática e acriticamente.

#### 2.1.2. As classificações do conhecimento - as disciplinas

A sistematização dos tipos de conhecimento que é possível ser adquirido é de suma importância para a tomada de decisões sobre o conteúdo do ensino, pois toda categorização torna a experiência mais utilizável, simplificando a compreensão de relações e possibilitando a transferência de elementos em cada forma de conhecimento.

São porém, diversas as possibilidades de se classificar o conhecimento. O conhecimento pode ser classificado segundo seu objeto, a forma como se adquire, o grau de particularidade, o lugar de origem, etc. e desde antiga data

filósofos já propunham certos tipos de classificação.

Estas primeiras classificações exploravam as relações entre as várias disciplinas e entre as ciências e as humanidades assim como classificações em função das atividades de indagações e suas aplicações aos problemas.

Assim, Platão, distinguia duas classes do conhecimento: a intelectual que compreendia a razão pura e a visível que representava crenças e imagens. Aristóteles classificou o conhecimento em três grandes grupos: 1) o conhecimento teórico como a matemática e a ciência. 2) o conhecimento prático como a política e a ética e 3) o conhecimento produtivo como as artes e a engenharia. Mais tarde Comte considerava as ciências conforme sua complexidade, classificando-a das mais simples às mais complexas, à saber: Matemática, física, química, biologia e sociologia.

Na atualidade outros tipos de classificações são apresentadas.

Michaelis<sup>29</sup> apresenta as classificações do conhecimento dos seguintes autores:

Machlup<sup>30</sup> (1962), um economista dividiu o conhecimento em:

a) prático - útil para a pessoa

b) intelectual - relacionado a curiosidade e a educação

<sup>29</sup>MICHAELIS, John et alii. Nuevos diseños para el currículo de la escuela elemental. Buenos Aires, Troquel, 1974.p.14-21.

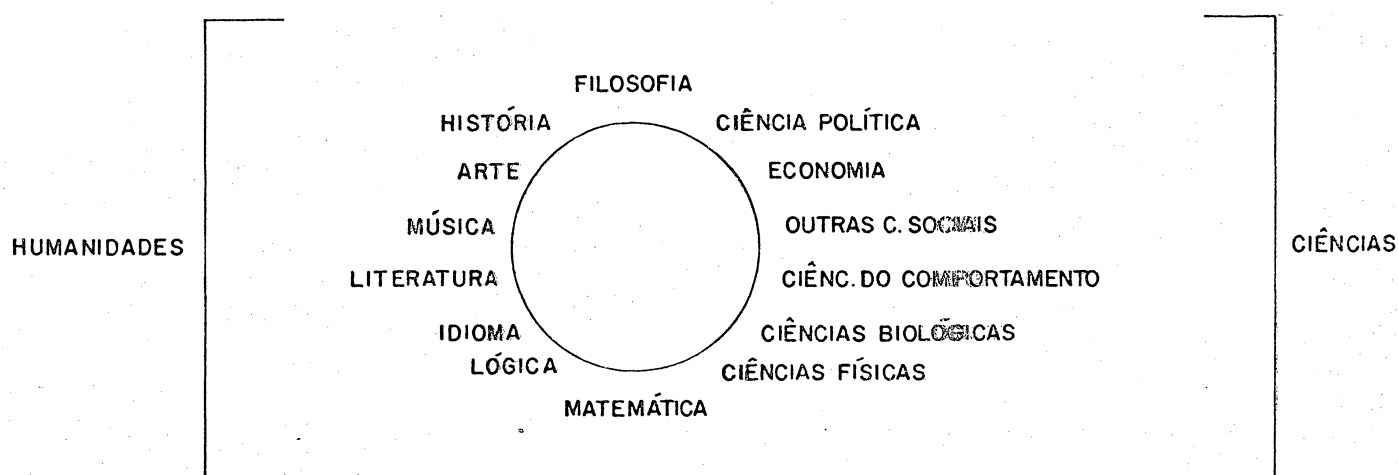
<sup>30</sup>MACHLUP apud MICHAELIS, John et alii. op.cit., p.14.

- c) trivial e de entretenimento - contos, novelas e jogos
- d) espiritual - religião
- e) acidental - que não é buscado de forma sistemática

Crombach<sup>31</sup>, em 1963, classificou o saber em: pré-verbal: idéias, atitudes e habilidades, e verbal: descrições, prescrições, princípios e conhecimento sistematizado.

Cassidy<sup>32</sup>, químico, em 1962 realizou uma análise do conhecimento em função das humanidades e das ciências, colocando os diferentes ramos da ciência e as suas interrelações.

Para Cassidy o conhecimento seria dividido em dois campos: as ciências e as humanidades. Nestes 2 campos situam-se as diversas disciplinas que estariam todas interrelacionadas. O gráfico abaixo de acordo com Cassidy, demonstra esta classificação



<sup>31</sup>CROMBACH apud MICHAELIS, op.cit.

<sup>32</sup>CASSIDY apud MICHAELIS, op.cit., p.15.

Assim, na base do gráfico teríamos a matemática que está relacionada com as ciências e com a lógica. As ciências físicas servem de fonte para as ciências biológicas. Em seguida as ciências do comportamento que se relacionam com a biologia, tais como a Psicologia e a Antropologia. Adiante temos as outras ciências sociais como a sociologia, a psicologia social, antropologia cultural e a geografia humana que centram sua atenção no comportamento das pessoas e grupos. Aparece em seguida a economia, ciência social que se ocupa dos aspectos teóricos das atividades econômicas e logo a ciência política que tem afinidades com a economia, filosofia e história e com outras ciências sociais.

Em cima, aparece a filosofia, matéria que se relaciona de várias formas com outras disciplinas, assim como a história, a plástica, a música e a literatura, estas últimas que se ocupam da manifestação subjetiva do pensamento. Segue então o idioma, que é estudado pelos lingüistas que por sua vez utilizam meios de investigação sistemáticos, como os da lógica.

Cassidy apresentando todas estas interrelações entre as disciplinas considera, porém, que existem diferenças entre elas e que cada uma possui sua característica interna.

Estas classificações gerais do conhecimento de forma ampla, e que considera os campos do conhecimento humano, não são porém suficientes para o planejamento do conteúdo curricular. De alguma forma o homem sentiu necessidade de organizar o seu imenso corpo de conhecimentos acumulados e esta



necessidade aumenta à medida que cresce o conjunto dos conhecimentos. Daí surgir a disciplina como forma de organizar o conhecimento.

*Disciplina é um corpo organizado do conhecimento sobre um só conjunto de coisas ou acontecimentos (fatos, dados, observações, sensações, percepções e sensibilidades que constituem elementos básicos do conhecimento ou a origem de onde este deriva) para o qual se formulam regras básicas ou definições para determinar o que cai dentro e o que cai fora de seu domínio. Consta também de uma estrutura reconhecida para organizar o campo do conhecimento essencial a extensão, refinamento e validação da disciplina. Além disso, uma disciplina tem sua história e sua tradição que lhe concede status como campo da investigação especializada e como corpo de conhecimento que contribui ao recente controle do homem sobre o universo.*<sup>33</sup>

Cada ramo do conhecimento ou cada disciplina tem duas características principais, ou seja: sua própria reserva de informação adquirida e seu método próprio de investigação.

Muitas dúvidas porém são levantadas a respeito da disciplina como forma de estruturar o conhecimento. Segundo Taba<sup>34</sup> estas questões podem ser consideradas em dois extremos.

Em um extremo se encontra a opinião de que o conteúdo é importante por si e no outro extremo, os que conside-

<sup>33</sup>SAYLOR & ALEXANDER, op.cit., p.221.

<sup>34</sup>TABA, op.cit., p.230-232.

ram os processos mentais que a disciplina pode desenvolver. Os primeiros valorizam o conteúdo em si, os segundos os processos.

Segundo esta primeira posição, cada parte da matéria ou do conteúdo tem um valor inerente e não se pode omitir nenhuma parte dela já que cada particularidade deve ser ensinada. No segundo grupo, existem duas posições: uma que supõe que as matérias têm o poder de disciplinar a mente. E aqui, se encontra a velha escola da disciplina mental, ou seja, a de que a mente contém todas as faculdades e a tarefa do ensino é desenvolvê-las por meio da aquisição dos conhecimentos adquiridos nas disciplinas. Assim se supõe que a forma como o sujeito exercita as faculdades numa disciplina pode ser transferida para outras situações. (Sobre esta questão discutiremos mais ao tratar da organização psicológica). Cada disciplina contribui de forma específica para o desenvolvimento destas faculdades. Outra posição é a que considera não o conteúdo mas os processos de forma que as disciplinas não têm funções específicas, e qualquer matéria pode ser eficaz no desenvolvimento das faculdades mentais segundo os métodos de aprendizagem que se empregam ao ensiná-lo.

Taba<sup>35</sup>, no entanto argumenta que estas posições extremas são inaceitáveis, se se supuser que a aprendizagem é o resultado da interação entre conteúdo e processos mentais.

<sup>35</sup>TABA, op.cit., p.230-232.

À luz das idéias modernas da aprendizagem, não se pode conceber que o domínio passivo do conteúdo possa produzir uma mente disciplinada. Tampouco se pode aceitar a idéia de que o conteúdo não estabelece diferença em relação ao desenvolvimento dos processos mentais. Existe uma relação entre processos cognitivos e conteúdo, assim como os sistemas de pensamento das diferentes disciplinas e cada um deles tem algo particular que contribui para uma evolução intelectual equilibrada.

Assim sendo, é necessário colocar-se o conceito de disciplina de forma mais dinâmica. Phenix assim expressa tal conceito:

*As disciplinas não constituem uma coleção ordenada de formas de conhecimento fixas e tradicionais. São estruturas de investigação e compreensão que surgem do processo contínuo de desenvolvimento científico. Esta qualidade dinâmica é de suma importância para se examinar o lugar do conhecimento no currículo, já que o interesse pela estrutura do conhecimento pode ser mal interpretada como uma alegação a favor do retorno a modelos de currículo tradicionais, por matéria. Na realidade dispensar atenção às estruturas que se tem reconhecido nas disciplinas é a melhor base para um avanço ordenado e proveitoso.<sup>36</sup>*

Desta concepção de disciplina portanto, resulta a estruturação do conhecimento como uma base para a organização dos conteúdos, não como único critério, mas como um dos

<sup>36</sup>PHENIX, op.cit., p.44.

critérios de organização dos conteúdos, que possibilita a realização de experiências cognitivas mais eficazes.

### 2.1.3. A estrutura do conhecimento e a organização lógica dos conteúdos

Existem várias formas de se estruturar o conhecimento, dependendo da ênfase dada à própria estrutura, aos níveis e às formas de conhecimento.

Quando se fala em estrutura do conhecimento, tendo em vista o ensino procura-se, então, organizar os conteúdos de uma forma lógica ao redor de conceitos, idéias e métodos de investigação que os especialistas consideram fundamentais em seus respectivos campos.

Estrutura aqui é entendida no sentido de descrição das relações de dependência e independência dos conteúdos de uma disciplina ou conjunto de disciplinas de maneira que implique na denominação da seqüência que pode ser utilizada no planejamento dos conteúdos.

Vários autores têm oferecido argumentos em favor do currículo baseado em componentes estruturais. Assim, cita Michaelis<sup>37</sup>, temos Bruner (1960) e Phenix (1964) que asseguraram que a economia de aprendizagem ganha realce em virtude da atenção que se concede às idéias fundamentais e ao emprego do conteúdo de forma estruturada. Mas, um problema

<sup>37</sup>MICHAELIS, op.cit., p.22.

decisivo é decidir quais são estas estruturas, isto é identificar estas estruturas. Alguns estudos já indicaram esta preocupação, e podem contribuir no esclarecimento desta questão.

Uma das contribuições mais importantes e conhecidas é a de Bruner (1960) que relata em seu livro - *O processo da Educação* os resultados da conferência de estudiosos de Woods Hole realizada em 1959. Os pontos fundamentais ressaltados por Bruner<sup>38</sup> neste trabalho são que os conceitos e princípios de uma matéria devem ser ensinados de forma que o estudante possa captar sua estrutura. Ensinar a estrutura seria guiar os alunos e descobrir como as idéias se relacionam. Os currículos portanto devem ser constituídos em torno de grandes temas e princípios que devem ir se complexificando a medida que avançam os estudos (currículo em espiral). Outra tese de Bruner é que os métodos de investigação usados pelos estudantes deveriam assemelhar-se aos que aplicam os investigadores.

Taba sugere uma forma de estruturação de conteúdo quando argumenta sobre a classificação dos níveis de conhecimento. Para Taba<sup>39</sup> o conhecimento pode se apresentar em quatro níveis: 1) fatos e processos específicos - que constituem o ponto básico de onde derivam as generalizações; 2) As idéias básicas - que incluiriam as leis e os princí-

<sup>38</sup>BRUNER, Jerome S. O processo da educação. São Paulo, Nacional, 1973.

<sup>39</sup>TABA, op.cit., p.232-240.

pios que explicariam muitos outros fenômenos semelhantes. Constituiriam especificamente a estrutura da matéria; 3) Conceitos - como sistemas complexos de idéias e que devem ser cumulativos e 4) Sistemas de pensamento que incluiriam a aquisição de um determinado método de investigação próprio de um campo do conhecimento.

Phenix<sup>40</sup>, também faz uma grande contribuição ao analisar a questão da estrutura do conhecimento, em termos de subdivisões das disciplinas. Diz Phenix que o grande número de espécies de conhecimento representados pelas disciplinas podem ser organizados em classes inclusivas sobre a base da semelhança estrutural. Para isso, é necessário uma análise das características lógicas do que se pretende conhecer a fim de se descobrir a existência de novas classes de conhecimento. Demonstra isto da seguinte forma:

Qualquer conceito científico tem duas dimensões: extensão e intensão, ou quantidade e qualidade. Ou seja: o conhecimento consiste em uma relação do sujeito cognoscente com objetos conhecidos, e esta relação é de certo tipo. A extensão, por sua vez tem três graus: singular, geral e compreensivo. Isto quer dizer que existe conhecimento ou de uma coisa ou de uma totalidade. As intensões do conhecimento também são de três tipos: fato, forma e norma. Ou seja, a qualidade do significado é existencial, formal ou avaliado-ra. Outra forma de referir-se aos tipos intensionais, con-

<sup>40</sup>PHENIX, op.cit., p.253-267.

siste em dizer que todos os conceitos científicos se referem a realidade, a possibilidades ou a prescrições.

Phenix propõe então, a partir da combinação dos três graus de extensão com as três qualidades da intensão nove classes gerais de conhecimento e vincula cada uma destas classes com uma disciplina.

De forma resumida as nove classes genéricas do conhecimento propostas por Phenix<sup>41</sup>, podem ser assim apresentadas:

Extensão	Intensão	Designação	Disciplinas
1) Singular	Fato	Sinoética	Filosofia, psicologia, literatura e religião, nos seus aspectos existenciais.
2) Singular	Forma	Estética	Música, artes visuais, artes cinéticas e literatura.
3) Geral	Forma	Simbólica	Linguagem, matemática, formas simbólicas não discursivas.
4) Geral	Fato	Empírica	Ciências físicas, ciências da vida, psicologia e ciências sociais.
5) Singular 6) Geral	Norma Norma	Ética Ética	As distintas áreas de interesse moral e ético.
7) Compreensiva	Fato	Sinoética	História
8) Compreensiva	Forma	Sinoética	Filosofia
9) Compreensiva	Norma	Sinoética	Religião

<sup>41</sup>PHENIX, op.cit., p.253-267.

Cada uma destas formas do conhecimento apresentadas por Phenix<sup>42</sup> pode ser assim descrita:

- 1) Fato singular - consciência imediata de outro ser em sua singularidade. Constitui o que Martin Buber designa como a relação eu-tu. Sinoética - do grego Syn (juntamente com) e noetic (intuição, compreensão) que significa conhecimento relacional direto.
- 2) Forma singular - domínio de conceitos estéticos - Estética - forma de abstração que se expressa mediante o objeto.
- 3) Forma geral - abarca 3 tipos de disciplinas: as formas simbólicas convencionais, com fins de comunicação, sistemas simbólicos construídos sobre certas regras e estruturas formais e convenções simbólicas. Portanto são relacionadas a sistemas de símbolos.
- 4) Fato geral - quando as formas gerais se relacionam com a realidade. Por isso são empíricas.
- 5) Norma singular - compreende as prescrições morais particulares.
- 6) Norma geral - generalizações a respeito dos princípios e da conduta geral.
- 7) Fato compreensivo - inclui tanto a singularidade de um

<sup>42</sup>PHENIX, op.cit., p.253-267.



evento como suas relações com outros eventos.

- 8) Forma compreensiva - (filosofia) - consideração formal do conhecimento em todos os seus tipos numa perspectiva sinóptica (interpretação dos significados do conhecimento utilizando conceitos gerais).
- 9) Norma compreensiva - quando todos os tipos de conhecimento são incluídos numa perspectiva sinótica regulada pela qualidade normativa.

Estas classes genéricas, segundo Phenix<sup>43</sup>, proporcionam uma base lógica para construir modelos de educação, indicando os tipos de conhecimento que são adequados aos fins do currículo e os que não o são.

Esta estrutura do conhecimento, tem três componentes principais:

- 1º) As disciplinas que constituem a fonte de todo conteúdo curricular é que são a base da herança cultural que deve ser transmitida.
- 2º) Os métodos característicos e idéias representativas que definem a estrutura das disciplinas e que proporcionam a base para se selecionar os conteúdos.
- 3º) Os modelos básicos de significação dos conteúdos contidos nas nove classes gerais do conhecimento. Estas nove classes gerais do conhecimento proporcionam:

<sup>43</sup>PHENIX, op.cit., p.253-267.

- um método racional para determinar o âmbito de estudo da educação geral.
- uma base para distinguir estruturas mais gerais que ajudam a transferência de aprendizagem.
- forma de determinar os possíveis modos lógicos de organização dos conteúdos de ensino.
- possíveis modelos de organização de cursos.
- base para selecionar e organizar os conteúdos de ensino.

Além destas proposições teóricas, pode-se encontrar também algumas propostas de ordem prática que se encontram em desenvolvimento ou que já foram desenvolvidas sobre formas de se estruturar disciplinas e conteúdos do conhecimento curricular.

Taba<sup>44</sup> propõe os seguintes modelos de organização dos conteúdos no capítulo em que se refere sobre modelos correntes para a organização do currículo.

Após uma crítica à organização dos conteúdos por disciplinas, o autor supra citado propõe diversos esquemas e entre eles destaca o currículo dos grandes temas gerais, que constitui um esforço para superar a compartimentação e a atomização dos conteúdos.

Um exemplo deste tipo de currículo citado por este autor, é o desenvolvido em torno dos conceitos biológicos fundamentais, com insistências sobre as idéias e as aproxi-

<sup>44</sup>TABA, op.cit., cap.21, p.499-536.

mações experimentais da fisiologia e a biologia, e que consta da *versão azul* experimental do texto de biologia dos Estudos do currículo de ciências biológicas. Começa com as bases vitais nas propriedades e a organização da matéria e segue com as atividades destas organizações tal como se observam na captação e a utilização da energia e daí ao nível orgânico e ao do organismo total e as populações.

Acréscenta ainda o autor que a estrutura atual dos estudos sociais no Estado da Califórnia se baseia também em generalizações provenientes das várias ciências sociais (Departamento de Educação do Estado da Califórnia, 1957).

Outro modelo que este autor apresenta é o do currículo baseado em processos sociais e as funções vitais, desenvolvido no Estado de Virgínia em 1934, pelo Conselho de Educação deste Estado. Este programa apresentava nove pontos vitais para organização dos conteúdos.

1. Proteção da vida e a saúde.
2. Obtenção de meios de vida.
3. Formação de uma cidade.
4. Expressão de idéias religiosas.
5. Satisfação do desejo de beleza.
6. Obtenção de educação.
7. Colaboração da ação social e cívica.
8. Participação no lazer.

Michaelis<sup>45</sup> em capítulo referente ao ensino das Ciências Sociais apresenta seis disciplinas básicas que possibilitam a organização do conteúdo nesta área, a saber: geografia, história, economia, ciências políticas, sociologia e antropologia, salientando o alto poder integrador entre a geografia humana, a história e a antropologia. Como forma de estrutura dos conteúdos destas disciplinas utiliza conceitos e generalizações. Os grupos conceituais são:

Recursos: gente, vida animal, vegetação, minerais, solos e água.

Tipo de população: isolada, aldeia, cidade, subúrbio, povoado, metrópole, megalópole.

História: indígenas, exploradores, colonizadores, primeiros povos, transporte, comunicações, negócios, escolas, governo, indústrias, agricultura, trabalho, recreação.

Fatores de produção: terra, trabalho, capital, administração, governo.

Processos econômicos: produção, intercâmbio, distribuição, consumo.

Processos de governo: legislativo, executivo, judicial.

Liberdades civis: liberdade de pensamento, de palavra, de culto e de associações.

<sup>45</sup>MICHAELIS, op.cit., p.279.

Universos culturais: idiomas, matrimônio, educação infantil, religião, ritos funerários, propriedade, arte, normas morais.

Instituições fundamentais: família, educação, economia, religião e governo.

Regras sociais: comportamento, agressão, submissão.

Diferenças individuais: aspecto físico, gostos, hábitos, atitudes, crenças, habilidades, aprendizagem.

Juízo: aplicação de critérios, formulação e comparação de juízos.

As generalizações decorrentes destes conceitos são:

- A maneira como se empregam os recursos do meio ambiente está determinada principalmente pela cultura.
- Existe uma evolução de tipos de populações isoladas rurais a estruturas urbanas concentradas.
- É imprescindível considerar os fatores de produção ao decidir o que se vai produzir.
- As liberdades civis são um fator fundamental do estilo de vida norteamericano.
- Certos aspectos universais da cultura pode encontrar-se em todas as sociedades.
- As instituições sociais proporcionam os meios para realizar os valores de grupo.

- Os indivíduos representam distintos papéis nos grupos aos quais pertencem.
- O processo de formular juízos implica o exame de uma situação em função de critérios.

Programas deste tipo são os que este autor denomina J-12 (de jardim a 12º grau) desenvolvidos na Califórnia, 1962, Nova York, 1965 e Wisconsin, 1964, além de outros.

Muitas outras formas de estruturação do conhecimento, além das apresentadas, podem ser encontradas, mas um ponto parece ser comum a todas elas: a de que a estrutura do conhecimento não implica uma única *lógica* de uma disciplina, mas em tantas lógicas quantos forem os meios de organizá-las. Assim, podemos dizer que o conteúdo das matérias pode ser visto de duas maneiras:

A primeira é a de que o conteúdo é organizado por disciplinas o que significa que o enfoque é dado a matéria propriamente dita. Consiste em seguir uma lógica pertinente a uma disciplina e conseqüentemente o conteúdo e as experiências de aprendizagem são determinadas pela lógica dos respectivos conteúdos da matéria. Por sua vez a matéria é determinada pelo especialista e a tarefa do professor é ensinar o conteúdo como está organizado. Aprender o conteúdo desta forma, proporcionaria automaticamente o conhecimento disciplinado e o desenvolvimento das faculdades intelectuais.

A segunda é a de que a matéria por si só não consti-

tui uma garantia para determinar a maneira de aquisição do conhecimento. Assim, a organização lógica nos termos clássicos é questionada no sentido de que as formas de se adquirir o conhecimento são muito variadas. Organizar-se um currículo com uma estrutura lógica pré-determinada acentuaria o excesso de detalhes e não proporcionaria o desenvolvimento de processos ativos do pensamento, limitando o alcance do conhecimento.

A questão do alcance do conhecimento como também a da profundidade do conteúdo deste ponto de vista da sequência pré-determinada colocaria em conflito a sequência dos conteúdos e a sequência das operações mentais. Este conflito traz geralmente como resultado a falta de conexão entre os níveis de escolaridade e a falta de embasamento de um nível de ensino para outro. Decorre daí a necessidade de se encontrar uma solução para o equilíbrio entre a sequência dos conteúdos e a sequência das operações mentais. Esta solução poderia ser encontrada à medida que se seleciona uma base para a estrutura dos conteúdos que tenha em vista a integração do conhecimento.

#### 2.1.4. A integração do conhecimento

O problema da especialização e integração do conhecimento representa uma questão constante em educação. Uma

das críticas que se tem realizado à escola é a da extrema desconexão entre os conteúdos ensinados e a fragmentação do conhecimento desenvolvido pelo ensino em disciplinas isoladas que pode conduzir a uma orientação extremamente parcial e superficial em problemas extremamente complexos.

Nossas escolas, principalmente no nível universitário, acompanham a especilaização cada vez maior da cultura e geralmente incorrem no erro de permitir que seus programas sejam orientados cada vez mais para a preparação de especialistas. As exigências de uma sociedade tecnológica parece fazer com que a escola se preocupe em adequar-se a estas exigências, procurando formar mão-de-obra especializada, e a escola, passa a ser antes de tudo um lugar onde o conhecer é reduzido a um *saber-fazer*, deixando de lado a formação geral e a cultura básica que permitem uma visualização global dos fenômenos, nos seus mais diversos aspectos, que, em última instância, é a unidade do saber.

A unidade do saber e conseqüentemente das matérias escolares constitui uma questão antiga em educação e atualmente constitui um dos problemas em torno do qual giram os esquemas experimentais de currículo, não se encontrando ainda as bases que sustentassem uma resposta a unificação das matérias escolares.

Esta questão, no Brasil, acentuou-se a partir de 1971 com a Lei 5692 e o Parecer 853, que prescreveram como metodologia da *área de estudos* a combinação de campos semelhan-



tes do conhecimento em um só mais amplo.

Na prática pedagógica esta prescrição legal foi interpretada como a justaposição de conteúdos, como os de História e Geografia na área de Estudos Sociais. Dois aspectos porém, podem ser salientados na análise desta questão da integração por área de estudos, o primeiro é o de se construir arbitrariamente os conteúdos de uma disciplina e o segundo é o de se verificar as vantagens de abordar certas disciplinas no interior de uma área de estudos. É neste último aspecto que a integração do conhecimento se viabiliza:

Nesse sentido uma forma apropriada de se compreender a integração do conhecimento seria a de definir o conhecimento como algo que ocorre no indivíduo como resultado do seu esforço para organizar de modo significativo, o seu conhecimento e as suas experiências. Desta forma, a função do ensino seria a de produzir meios e modos para ajudar os indivíduos neste processo de criar a unidade dos conhecimentos, descobrindo nos conteúdos uma estrutura interna integradora.

Segundo Bloom<sup>46</sup>, citado por Taba a estrutura interna integradora seria *qualquer idéia, problema, método ou instrumento por meio do qual se relacionam duas ou mais experiências separadas*.

Porém, algumas oposições são colocadas em relação a integração dos conhecimentos, principalmente os adeptos da

<sup>46</sup>BLOOM apud Taba, op.cit., p.392.

idéia de que o estudo das disciplinas especializadas é o único meio para desenvolver um pensamento disciplinado. Assim, o agrupamento de matérias, como a de história e geografia, é acompanhado de uma falta de precisão de nova estrutura e desta forma, não desenvolveria o *pensamento disciplinado*.

White<sup>47</sup> citado por Taba, indica que os estudantes aprendem em Estudos Sociais a familiarizar-se com problemas sociais mas não como uma maneira disciplinada de pensar sobre eles e portanto o método próprio da história e da geografia perdem sua precisão.

Estas críticas à integração não são infundadas, porém, não podemos dizer que isso seja uma consequência exclusiva da integração, mas da má combinação entre temas de diferentes campos ou matérias, sem que se selecionassem as idéias básicas e relevantes destes diferentes conteúdos.

Taba argumenta que com uma seleção apropriada das idéias fundamentais das matérias seria possível preservar-se tanto a qualidade do método próprio de cada matéria como também alcançar a percepção das relações entre uma e outra matéria. A integração pode alcançar êxito na medida em que se descubram as estruturas internas integradoras, que pode ser um problema ou tema que possibilite ao aluno empregar diferentes tipos de *lógicas* e níveis de abstração a partir da visão própria de cada disciplina, mas que no conjunto objetivasse o desenvolvimento de operações mentais mais

<sup>47</sup>WHITE apud TABA, op.cit., p.252.

complexas, que levariam a unidade do conhecimento.

Bernstein<sup>48</sup> situa muito bem a questão da integração do conhecimento quando diferencia o *currículo integrado* do *currículo coletivo*. O currículo coletivo (*collection type*), para este autor, consiste na relação fechada de um conteúdo para com outro e o currículo integrado (*integrated type*) é a relação aberta entre os conteúdos.

Segundo Bernstein, para que se efetue qualquer forma de integração deve haver alguma idéia relacional, um conceito que vai além do conteúdo, que enfoque princípios gerais a um alto nível de abstração. Por exemplo, se a interrelação entre Sociologia e Biologia deve ser aberta, então a idéia relacional (entre outras tantas), poderia ser a questão de problemas de ordem e mudança examinados através dos conceitos de códigos genéticos e culturais. Sejam quais forem os conceitos relacionais, eles agirão seletivamente sobre o conhecimento de cada matéria a ser transmitido. As particularidades de cada matéria terão, provavelmente, reduzida significação. Isto enfocará a atenção sobre a estrutura profunda de cada matéria em vez de fazê-lo sobre a estrutura superficial.

O autor considera que isto levará a uma ênfase sobre uma exploração de princípios *gerais* e conceitos através dos quais esses princípios são obtidos. É provável que isto afete a orientação da pedagogia, que se preocupará menos em

<sup>48</sup>BERNSTEIN, Basil. Sobre a classificação e a estruturação do conhecimento educacional. Porto Alegre, Curso de Pós-Graduação em Educação. PUC. s.d. mimeogr.

ênfatizar a necessidade de adquirir *estados* de conhecimento, mas se preocupará mais em ênfatizar como o conhecimento é criado.

Em outras palavras, a pedagogia dos códigos integrados provavelmente ênfatizará as várias maneiras de conhecer. Nos códigos coletivos a pedagogia tende a proceder a partir da estrutura superficial do conhecimento para a estrutura profunda; como temos visto só uma elite tem acesso à estrutura profunda, e, por isso, tem acesso à realização de novas realidades ou acesso ao conhecimento experiencial de que novas realidades são possíveis.

Com os códigos integrados, a pedagogia provavelmente procede da estrutura profunda para a estrutura superficial.

Assim, tomando-se o sentido que Bernstein atribui à integração do conhecimento, a integração por área de Estudos poderia ser interpretada como a exigência de uma nova metodologia em termos de mudanças de códigos de ensino. Esta mudança, porém, não se realiza em termos de substituição de disciplinas que já são deficientemente organizadas por outras que não têm organização alguma.

É preciso todo o empenho de especialistas e educadores para *inventar* um novo tipo de estruturação do conhecimento na área de Estudos Sociais, com outros fundamentos deste campo do conhecimento e que não seja apenas superficial e paralelamente a justaposição de conteúdos de História e de Geografia. Isto implica em se investigar a viabilidade dos Estudos Sociais na realidade brasileira, sem fe-

rir uma tradição e os princípios científicos das Ciências Sociais.

## 2.2. Critérios Sociológicos

A maioria dos teóricos de currículo aponta como uma fonte de critérios sociológicos para o conteúdo a adequação às necessidades sociais e as da cultura. Parece-nos, porém, que esta questão não pode ser tão simples como aparenta, de vez que uma análise da sociedade e da cultura pode possuir inúmeras implicações.

As bases sociológicas do conteúdo curricular não podem ser tratadas de uma forma direta, pois o conteúdo curricular está inserido num tipo determinado de escola que, como lugar de sistematização do conhecimento, faz parte de um contexto educacional mais amplo que por sua vez se configura numa estrutura da sociedade global. Uma análise da sociedade e da cultura como fonte de conteúdo exige uma visão da educação articulada com o social. Portanto, os critérios sociológicos dos conteúdos curriculares devem ser analisados mediante o enfoque sociológico da educação. Desta forma a educação não é vista como um fim em si mesmo mas como parte da dinâmica histórico-cultural e político-econômica da sociedade.

É neste sentido, então, que subdividiremos este capítulo em três temas que, para os propósitos deste estudo,

parecem-nos os que melhor focalizam nossas preocupações. São eles: as funções da educação, a análise ideológica da educação e o papel dos conteúdos curriculares na explicação da realidade social, tendo em vista as relações da educação com a cultura.

### 2.1.1. As funções da Educação

A afirmação de que a educação ou a escola têm determinada função muitas vezes é interpretada como uma linha de análise funcionalista. Sem considerarmos aqui os méritos do método de explicação funcionalista, observamos apenas que nossa análise não se orienta por este tipo de procedimento, embora utilizemos o termo.

Pois como afirma Fernandes:

*O conceito da função social possui outros sentidos sociológicos, podendo por isso, ser aplicado de maneira inteiramente diversa da que ocorre na análise funcionalista e que, além disso seu emprego em sentidos heurísticos nem sempre depende do recurso a interpretação funcionalista.*<sup>49</sup>

Portanto, para fins de análise poderíamos dizer que a educação tem duas funções básicas: a função técnica e a função política. As análises destas funções variam tanto

<sup>49</sup>FERNANDES, Florestan. Fundamentos empíricos da explicação sociológica. São Paulo, Nacional, 1967. p.283.

quanto são as diversas teorias sociológicas da educação.

Segundo Freitag<sup>50</sup>, podemos distinguir dois grandes grupos de teorias sociológicas da educação: primeiro as dos teóricos que analisam as funções da educação com um alto grau de generalidade e formalidade, referindo-se a sociedades universais. Neste primeiro grupo, respeitadas suas diferenças particulares, poderíamos colocar teóricos como Durkheim, Mannheim, Parsons que em síntese interpretam a educação como meio de manutenção da sociedade e como reprodução da cultura. Ainda neste grupo, poderíamos situar, aqueles teóricos como Bourdieu e Passeron (na obra *A Reprodução*) que colocam ao lado da função de reprodução da cultura, a reprodução da estrutura de classes, e ainda, os chamados economistas da educação que tem como fundamento de sua teoria a idéia de que há uma alta correlação entre crescimento econômico e nível educacional dos indivíduos que compõem uma dada sociedade.

Num segundo grupo colocaríamos aquelas teorias que procuram fazer uma análise radicalmente crítica àquelas anteriores, tais como a de Althusser, Poulantzas e Establet.

*Estes autores analisam somente funções isoladas preenchidas pela educação, escola ou sistema escolar (...) permanecendo em um nível meramente descritivo mas tentam chegar à essência do fenômeno através de uma análise crítica da sociedade capitalista como um todo nas instâncias econômica, política e social.*<sup>51</sup>

<sup>50</sup>FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo, Cortez e Moraes, 1979. Cap. 1, p.13-42.

<sup>51</sup>Ibid., p.30.

A contribuição de Althusser, Establet e Poulantzas à teoria educacional consiste em, além de perceber a multifuncionalidade do sistema educacional, revelar a dialética interna destas funções, no contexto da estrutura global da sociedade capitalista. Desta forma, a educação para aqueles autores, à medida que qualifica os indivíduos para o trabalho (função técnica), inculca-se-lhes, paralelamente, uma ideologia (função política) que os faz aceitar a sua condição de classe, sujeitando-se ao esquema de uma dominação vigente. Esta sujeição por sua vez é a condição sem a qual a própria qualificação para o trabalho seria impossível.

Tomando-se estes dois grupos de interpretações da educação, do ponto de vista sociológico, poderíamos dizer que o primeiro grupo, enfatiza mais a função técnica e o segundo grupo, a função política da educação.

A função técnica da educação pode ser vista em dois sentidos: a de transmissora do conhecimento especializado e a de preparação de mão-de-obra qualificada que se baseia numa relação com o mundo de produção econômica (e, neste caso, ela está associada a uma função econômica).

A função política constitui a forma que a educação toma de acordo com a sua relação com as classes sociais existentes numa sociedade historicamente considerada. Esta função é representada também pelo papel ideológico que a educação assume ao transmitir um saber dissimulador da realidade mediante a direção das consciências pelos interesses das classes dominantes.



A questão da ideologia versus educação já foi bastante explorada tanto na literatura nacional como estrangeira. Entre os teóricos estrangeiros podemos encontrar Althusser que foi o primeiro a falar da escola como aparelho ideológico de Estado. Na literatura brasileira, temos contribuições como a de Warde<sup>52</sup> e Cury<sup>53</sup> e especificamente sobre ideologia e conteúdos salienta-se o trabalho de Nosela.<sup>54</sup> Assim, podemos verificar que existe uma sensibilização dos teóricos da educação em discutir a inculcação ideológica presente nas práticas escolares.

Uma posição assumida entre os teóricos é a de que a transmissão da ideologia enquanto caráter essencial da escola nega sua função de transmissora de conhecimentos. Outra posição é a de que a transmissão de conhecimentos seria um setor não-ideológico, uma *terra de ninguém* da luta de classe. No entanto, ideologia e conhecimento são dificilmente dissociáveis na escola. A ideologia pode aparecer de forma explícita como podemos encontrar nos livros de leitura (como indicam algumas teses) ou de forma implícita que subentende a própria maneira de apresentar os conhecimentos. Daí que o sentido dado ao saber é implicitamente carregado de ideologia.

<sup>52</sup>WARDE, Miriam J. Educação e estrutura social. São Paulo, Cortez e Moraes, 1977.

<sup>53</sup>CURY, Carlos Roberto Y. Ideologia e educação brasileira. São Paulo, Cortez e Moraes, 1978.

<sup>54</sup>NOSELA, Maria de Lourdes Chagas D. As belas Mentiras. São Paulo, Cortez e Moraes, 1979.

Bernstein assim afirma: *O modo pelo qual uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento que considera público reflete tanto a distribuição como os princípios de controle social.*<sup>55</sup>

O autor supra citado, analisando o sistema educacional inglês, sustenta que mediante o *código restrito* indicando a especialização e a compartimentação do conhecimento, a educação garante os princípios da ordem social e de autoridade. Propondo o *código integrado* como uma forma de integrar o conhecimento, este acaba constituindo uma ameaça aos princípios da ordem social e enfraquece os sistemas de autoridade da sociedade.

Assim, se considerarmos exclusivamente a função ideológica da educação, podemos dizer que a escola em relação ao meio social, está adaptada. Por outro lado se considerarmos somente a função de transmissão do conhecimento podemos afirmar que, levando-se em conta o advento dos meios de comunicação e a constante desatualização do saber transmitido na escola, esta função escapa cada vez mais à educação.

Esta tese de que paradoxalmente a escola é adaptada e inadaptada ao meio social é sustentada por Bernard Charlot que afirma: *estas duas proposições contraditórias legitimam a transformação da escola (...) ou seu desaparecimento.*<sup>56</sup>

<sup>55</sup>BERNSTEIN, Basil. Sobre a classificação e a estruturação do conhecimento educacional. Porto Alegre, Curso de Pós-Graduação em Educação. PUC, sd. mimeogr.

<sup>56</sup>CHARLOT, Bernard. A liberação da escola: deve-se suprimir a escola? In: BRANDÃO, Iara. org. Democratização do ensino: meta ou mito. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1979. p.80.

Isto significa que ou se procura melhorar a escola, ou então se desescolariza a sociedade. Esta última idéia tem seu principal representante em Ilich<sup>57</sup>, porém como Saviani acreditamos que tal tese é insustentável na realidade brasileira vigente.

*Basicamente a defesa da desescolarização é feita pelos já escolarizados. (...) Os que ainda não foram escolarizados aspiram à escolarização e suas aspirações não são levadas em conta nos debates que se travam sobre o tema. Ao contrário, acredito que a maioria dessa polêmica ignora estas expectativas e sequer se preocupa em saber se a população está interessada na escolarização ou não.<sup>58</sup>*

Assim, resta-nos a posição de quem, acreditando na continuação da escola na sociedade, faz uma análise desta em termos ideológicos.

Para se efetuar esta análise consideramos a necessidade de se realizar uma revisão da função ideológica da educação.

### 2.2.2. A análise ideológica da Educação

Na análise ideológica da educação podemos caracterizar duas tendências: uma mais radical que é a daqueles que

<sup>57</sup>ILICH, Ivan. Sociedade sem escolas. Petrópolis, Vozes, 1973.

<sup>58</sup>SAVIANI, Dermeval. Do senso comum à consciência filosófica. São Paulo. Cortez, 1980. p.170.

anulam qualquer tipo de transformação da escola em si mesma ou na sociedade. Para estes, a escola só mudará se a sociedade mudar e o Estado em nome desta, exigir que ela se transforme.

A segunda posição constitui aquela que compreende a educação como um prolongamento da sociedade, que tem um espaço próprio, embora limitado, mas que tem importância na superação das contradições sociais.

Moacir Gadotti analisando os debates da I Conferência Brasileira de Educação estabelece estes dois tipos de tendências na análise da educação, nos seguintes termos:

*A primeira posição me parece mecânica, antidualética, pois considera a educação e a escola em particular, como um aparelho do Estado que só mudará, mecanicamente, com a mudança do Estado. Só há educação transformadora quando o Estado financiar a transformação, quando ele for transformador. A educação seria um prolongamento do Estado. Nisso apenas ela seria política. E a mudança do Estado viria, portanto, de fora.<sup>59</sup>*

Uma segunda posição, ao contrário, levaria em conta que a mudança pode realizar-se no próprio sistema, pelas suas contradições internas.

Considerando-se a relação entre trabalho, ideologia e educação, podemos verificar que

<sup>59</sup>GADOTTI, Moacir. Concepção dialética da educação e educação brasileira contemporânea. Revista Educação e Sociedade, São Paulo, (8):27, Mar. 1981.

*As necessidades do avanço do capitalismo apontam para a necessidade da educação como formadora de mão-de-obra, como treinadora e antecipadora dos hábitos da divisão do trabalho, como vinculadora dum saber dissimulador. Mas, esse mesmo processo contraditoriamente, tende a coletivização do saber à posse pelo dominado de instrumentos monopolizados pelo dominador e à reelaboração e confrontação do saber ideologizado com a prática dos dominados.*<sup>60</sup>

Assim, a educação ao mesmo tempo que funciona como um aparelho ideológico, do Estado, contraditoriamente, proporcionando um alargamento do saber para uma formação técnica eficaz, oportuniza também uma apropriação do saber, que possibilita uma compreensão maior da realidade social e educacional. Segundo Warde *essa contradição não é senão a manifestação das contradições do capitalismo, que reproduz no seu interior elementos da sua própria negação.*<sup>61</sup>

A escola, desta forma procurando refletir os interesses da classe dominante, e impingindo uma ideologia, na realidade fracassa à medida que constitui um corte com a prática e com a realidade. Como o conhecimento que a escola transmite é desvinculado de uma prática porque idealista, tanto a função ideológica como a função técnica não encontram eco na realidade do homem comum, pois se o saber é dirigido para uma minoria que vai se tornar o técnico ou o

<sup>60</sup>CURY, Carlos Jamil. Educação e ideologia. Cadernos de Pesquisa, São Paulo. (35):82, Nov. 1980.

<sup>61</sup>WARDE, op.cit., p.90.

operário qualificado torna-se inútil para a maioria e por outro lado, a ideologia embora tente mascarar as contradições da realidade não consegue transformá-la, já que não consegue evitar o desenvolvimento das práticas das classes dominadas.

Assim sendo, o caráter ideológico da educação não é negado, mas fica esclarecido que a capacidade de reprodução ideológica da educação não existe como forma *pura*, pois se existe um caráter contraditório nas relações sociais estas contradições também aparecem a nível de ideologias.

As análises até aqui realizadas em relação a ideologia e educação procuraram basear-se em aspectos da sociologia da educação. A análise ideológica porém pode ser referida a partir da sociologia do conhecimento e desta forma, é considerada mais especificamente em termos das questões acerca da ideologia e conhecimento.

### 2.2.3. Ideologia e Conhecimento

Entendendo-se a sociologia do conhecimento como o estudo do condicionamento social do conhecimento, parte-se da premissa de que todo o conhecimento é relativo e, sendo o conhecimento relativo então, esta mesma afirmação é relativa, e daí não ser verdade que todo o conhecimento é relativo e assim por diante, o que nos leva a clássica questão do relativismo e sua contradição interna. O mesmo pode ocor-

rer quando se afirma que todo o conhecimento é ideológico. Esta afirmação pode ser considerada também como ideologia.

Assim sendo, a questão da ideologia e da relatividade do conhecimento poderá ser esclarecida na medida que se discute a objetividade do conhecimento, nos seus mais diversos níveis inclusive o da ciência. Esta questão da objetividade por sua vez, está relacionada com o tipo de concepção que se atribui à ciência e à ideologia e como a relação entre estas podem ser estabelecidas.

Em primeiro lugar portanto, é necessário esclarecermos a concepção da ideologia.

A noção de ideologia é algo bastante controvertido e, tendo em vista apenas delinear concepções é que podemos introduzir uma discussão em torno das funções da ideologia. Paul Ricoeur<sup>62</sup> coloca que muitas armadilhas podem aparecer ao se definir o que é ideologia. A primeira, segundo este autor, é a de aceitar-se como evidente uma análise em termos de classes sociais, associando-se desta forma à concepção marxista de ideologia e com isso a questão resultaria uma polêmica pró ou contra marxismo.

A segunda armadilha consiste em definir ideologia por sua função de justificação não somente dos interesses de uma classe, mas de uma classe dominante. Continua o referido autor:

<sup>62</sup>RICOEUR, Paul. Interpretações e ideologias. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1977. p.64-65.

*Ora, se tomarmos como adquirido o fato da ideologia ser uma função de dominação, é porque admitimos também sem crítica, o de uma ideologia ser um fenômeno essencialmente negativo, primo do erro e da mentira, irmão da ilusão. Na literatura contemporânea sobre o assunto, nem mesmo se submete mais ao exame a idéia que já se tornou natural de que a ideologia é uma representação cuja função é dissimular a pertença dos indivíduos, professada por um indivíduo ou grupo, e de que estes têm interesses em não reconhecer o fato.*<sup>63</sup>

O autor supra citado, a partir destas colocações desenvolve a análise da questão da ideologia em termos de suas funções, de modo a *cruzar Marx sem segui-lo e nem tampouco combatê-lo*, como o diz Japiassu na apresentação do livro de Ricoeur.

Lima<sup>64</sup>, faz a seguinte interpretação das funções explicitadas por Ricoeur: em primeiro lugar ideologia é mediação, porque todo grupo social, procura na sua memória social traços simplificados e esquemáticos que atuem com motivação dos componentes da coletividade nela imersos, mantendo o conteúdo ortodoxo do grupo e sua intolerância à marginalidade; neste sentido, ideologia é *ao mesmo tempo interpretação do real e obturação do possível*. A segunda função da ideologia é a de dominação, que se manifesta num reclamo de obediência maior do que o senso de confiabilidade que a coletividade pode dar e suportar; o caráter de dissi-

<sup>63</sup> RICOEUR, op.cit., p.65.

<sup>64</sup> LIMA, Danilo. Educação, Igreja e ideologia. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1978. p.21-22.



mulação da ideologia provém do encontro do papel de mediação com o de dominação. A função de justificação surge da distorção em que se encontra a realidade humana que deixa de ser a base do conhecimento e é substituída pelo que os homens imaginam e se representam dela.

Assim, Ricoeur recoloca as funções da ideologia de forma que a sua função mediadora que é o meio de participação da função de dominação e justificação. A função mediadora se traduz a medida que o indivíduo assume sua pertença que é a relação que precede todo o conhecimento, ou seja, a posição do indivíduo na sociedade, numa classe, numa tradição ou numa história. Portanto, todo o conhecimento é ideológico no sentido de representação de si mesmo face à sua pertença. Portanto, não podemos compreender como a ideologia é explicada em função de classes sociais dominantes se antes não se compreender que esta relação entre ideologia e dominação é mais primitiva que a análise em classes sociais. O que Marx coloca de novo neste fundo prévio a relação entre o simbólico do vínculo social e da autoridade é a aplicação da função de justificação de forma privilegiada pela relação de dominação oriunda da divisão em classes sociais. Daí resultar que ideologia é *um fenômeno insuperável da existência social, na medida em que a realidade social sempre possui uma constituição simbólica e comporta uma interpretação em imagens e representações, do próprio vínculo social*.<sup>65</sup>

<sup>65</sup> RICOEUR, Paul. op.cit., p.75.

Se entendermos como Ricoeur, que a ideologia é primeiro mediação para depois dominação e justificação, resulta que o conhecimento é sempre secundário em relação a pertença do indivíduo o que dá uma relativa autonomia do conhecimento, pois é distanciando-se de forma oposta a pertença que existe a possibilidade de desvinculação do saber e por isso mesmo ele pode organizar-se como saber. Mas, este saber porém sempre é parcial à medida que o próprio distanciamento também é um momento de pertença.

Assim todo o conhecimento é ideologia, no sentido de se reconhecer os condicionamentos sociais do conhecimento, vale dizer condicionamentos sociais da ciência e desta forma não existe um saber neutro. Porém isto não significa dizer que todo o conhecimento é relativo mas, a menos que se aceite a tese de que a verdade absoluta é padrão de medida. Se, ao contrário, não se admitir esta tese, é evidente que o conhecimento socialmente condicionado dá como resultado uma verdade parcial, mas objetiva, na medida em que há o reconhecimento da história no ato do conhecimento.

A partir daí então, a objetividade da ciência não é vista apenas como uma questão epistemológica - metodológica mas como um problema que está vinculada às condições de funcionamento da ciência com um sistema de ação social. Ciência é compreendida assim como *um produto da atividade humana no contexto e, portanto implica em um complexo sistema social: meios de produção, relação de produção, circuitos de circulação e consumo, mecanismo de manutenção e mudança.*

Assim entendida ciência e, ideologia compreendida como *o modo natural de existência da dimensão significativa dos sistemas de relações sociais*, a questão da objetividade/subjetividade não é vista em termos de que é objetivo o que é científico e o que é subjetivo é ideológico, porque a objetividade da ciência não consiste em neutralizar a subjetividade do homem de ciência, mas em se tomar consciência da participação desta subjetividade no conhecimento, de forma a captar como se processam os mecanismos de produção do conhecimento.

A questão da objetividade/subjetividade da ciência se traduz na verdade, em se saber como o saber objetivo pode assumir um papel ideológico. Isto ocorre, quando a cientificidade é associada ao que é objetivo e as demais formas de saber são excluídas do reino do conhecimento.

Esta posição entre a subjetividade e a objetividade subentende a questão da racionalidade como sendo racional o que a ciência entende como racional e daí não significar que o real seja racional mas é racional a representação que a ciência faz do real.

Um dos efeitos desta dicotomia é o de impedir que a ciência assuma uma função crítica posto que a objetividade é vista em nome de uma ciência única e não como práticas científicas que se realizam num contexto sócio-econômico-político-cultural.

Do raciocínio até agora realizado neste capítulo subentende-se que tanto a educação como o conhecimento são

construções sociais e por isso mesmo estão inseridas em outras formas de manifestações sociais em termos de uma ação recíproca. Dentre estas manifestações sociais encontra-se a cultura. A ação interativa entre cultura e educação é que será analisada a seguir.

#### 2.2.4. Cultura e Educação

Afirmar que a educação é transmissora da herança cultural não nos parece o essencial na discussão sobre a relação entre educação e cultura. Interessa-nos saber em primeiro lugar qual o tipo de cultura que a escola transmite ou seja: quais as características que esta relação educação-cultura assume enquanto são formas de manifestação de uma sociedade concreta.

Recorreremos portanto, primeiramente a algumas concepções antropológicas da cultura, para depois explicitar o papel que a escola pode assumir na difusão desta cultura.

O termo cultura pode ter vários e diferentes significados. Alguns teóricos usam o termo para denotar todos os aspectos, dos hábitos de vida de uma dada sociedade num sentido meramente descritivo, outros, definem cultura se referindo ao que há de melhor em literatura e nas artes.

No entanto este significado do termo cultura está considerando apenas as manifestações culturais que na realidade podem ser múltiplas e que podem criar confusões acer-

ca daquilo que constitui a essência da cultura.

A cultura pode incluir tanto os aspectos materiais ou instrumentais como também idéias, concepções da realidade e imaginação artística.

*Desde os primórdios a cultura tem esses dois componentes: os instrumentos artificiais, fabricados para prolongar e reforçar a ação dos instrumentos orgânicos de que o corpo é dotado a fim de opor-se à hostilidade do meio; e as idéias, que, correspondam à preparação intencional, sempre social, e à antevisão dos resultados de tal ação. Aparece igualmente, como expressão da ligação entre os dois componentes, a técnica enquanto correta preparação intencional do instrumento e codificação do seu uso eficiente.*<sup>66</sup>

Mas estes componentes constituem apenas manifestações culturais que podem se multiplicar e tomar diversas formas. Todas estas múltiplas formas de cultura dificultam sua compreensão na totalidade. Daí a necessidade de se formular uma concepção que consiga captar melhor a realidade da cultura.

Álvaro Vieira Pinto<sup>67</sup> apresenta uma teoria da cultura nos seguintes termos:

A cultura é uma criação do homem na sua relação com a natureza. À medida que o homem evoluiu a busca de auto realização cresceu de intensidade e qualidade a sua capaci-

<sup>66</sup>PINTO, Álvaro Vieira. Teoria da Cultura. In: \_\_\_\_\_. Ciência e existência. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979. Cap. IV, p.123.

<sup>67</sup>Ibid., cap. IV.

dade de resposta à realidade. Assim, a cultura é coetânea do processo de hominização. Cultura e homem são duas faces de um mesmo processo. A realização biológica do homem determina as possibilidades de criação cultural mas estas contribuem para o desenvolvimento das qualidades orgânicas até o momento em que impelem o homem a transformar seu modo de existência tornando-o um ser produtor. A medida que o modo de vida do homem se complexifica ele sente a necessidade de agir coletivamente e inaugurando desta forma uma fase social.

*Assim, a cultura constitui-se por efeito da relação produtiva que o homem em surgimento exerce sobre a realidade ambiente.*<sup>68</sup>

É neste sentido que a cultura fica associada à produção. Produção aqui entendida como

*produção da existência em geral. E em dois sentidos: produção do homem por si mesmo, mediante a ação exercida sobre a natureza para se perpetuar como espécie que evoluiu e adquire progressivamente a capacidade idealista; e produção dos meios de sustentação de vida.*<sup>69</sup>

Sendo a cultura entendida como um processo produtivo, ela possui também uma natureza dupla: a de ser bem de consumo, e bem de produção.

<sup>68</sup>PINTO. Op.cit., p.123.

<sup>69</sup>Ibid.

Quando se diz então, que a cultura é um bem de produção quer se dizer que o homem é um bem de produção para si mesmo ou seja, que sua ação sobre a realidade seja usada em seu benefício, tornando-o mais humanizado. Assim, a cultura deveria ser um bem utilizável por todos e cada um dos homens, permanecendo assim um bem coletivo. Embora o processo de distribuição da cultura seja natural pelo volume que vai adquirindo, não deveria no entanto, significar discriminação.

Sabemos no entanto, que historicamente isto não ocorreu, pois a maneira como o homem participou no trabalho de produção social levou a uma divisão dos bens culturais. A cultura deixou de ser um bem igualitário no seu duplo aspecto material e ideativo.

Sobre a cultura brasileira muito se tem discutido e de modo geral a resposta tem sido negativa.

Saviani<sup>70</sup> aponta que duas razões são invocadas para justificar tal resposta: aquela que põe a ênfase na falta de autonomia de nossa cultura e aquela que salienta a fragmentação cultural.

No primeiro grupo encontra-se a distinção entre cultura no Brasil e cultura do Brasil e segundo estes a cultura existente no Brasil não seria uma cultura brasileira. No segundo grupo estariam aqueles que afirmam que no Brasil não existe uma cultura, não porque ela não exista propriamente,

<sup>70</sup>SAVIANI, Dermeval. Do senso comum à consciência filosófica. São Paulo, Cortez, 1980. p.122.

mas porque existem várias.

O autor supra citado argumenta contra estas duas posições dizendo que a posição do primeiro grupo é irrelevante, pois não é possível abordar o problema em termos da atual divisão política do globo assim como se, considerarmos o sentido antropológico do termo não existe uma grande autonomia cultural das diversas nações, à medida que se fala por exemplo de uma cultura ocidental.

O segundo grupo, conforme este autor, defende a idéia da existência de várias culturas.

Estas argumentações, no entanto, não explicam a cultura brasileira em termos do que constitui sua essência e totalidade.

Se considerarmos que cultura é *um processo de produção, conservação e reprodução de instrumentos, idéias e técnicas*<sup>71</sup>, podemos considerar então que existem diferentes manifestações culturais e assim podemos falar em *cultura chinesa, cultura indígena e cultura ocidental*.

Mas o que diferencia uma cultura de outra é a direção que o processo cultural toma, ou seja as características que os instrumentos, idéias e técnicas assumem. Assim por exemplo, as técnicas e instrumentos produzidos numa *cultura indígena*, se revestem de um significado de um valor para os próprios índios, que são diferentes daqueles significados que nós lhes atribuímos.

No entanto, excluídos os indígenas, o restante da

<sup>71</sup>SAVIANI, op.cit., p.123.



população brasileira é regida pelos mesmos valores. Portanto a questão da desintegração cultural brasileira não pode ser explicada em termos da multiplicidade de cultura mas em termos de uma unidade cultural. Na realidade, o que difere na cultura é o grau de participação que todos os elementos da sociedade têm sobre os bens culturais. E aqui mais uma vez é comprovada historicamente o que dissemos anteriormente, sobre a questão dos grupos minoritários usufruírem os bens culturais.

*É porque se regem pelos mesmos valores que a maioria aspira as mesmas conquistas que são asseguradas a grupos minoritários. Só que, enquanto para estes as aspirações se realizam, para aqueles, elas permanecem, no geral, esperanças frustradas.<sup>72</sup>*

O grupo minoritário é culto enquanto o restante da sociedade é considerado inculto. Desta forma, a situação de desintegração cultural brasileira é entendida em termos de desequilíbrios e fraquezas dos vínculos que unem os diversos grupos, o que leva a uma marginalização cultural da grande maioria da sociedade pela fraca comunicação entre a dita sociedade *culta* e a *inculta*. A educação deverá, portanto, situar-se como um instrumento do fortalecimento dos laços da sociedade.

E isso só poderá ocorrer

*na medida em que for capaz de siste-*

<sup>72</sup>SAVIANI, op.cit., p.124.

*matizar a tendência à inovação, solicitando deliberadamente o poder criador do homem. E ela só poderá fazer isso voltando-se para as formas de convivência que se desenvolvem no seio dos diversos grupos sociais estimulando-os na sua originalidade e promovendo o intercâmbio entre eles a partir dos elos, que, embora tênues, os unem entre si, num mesmo todo social.*<sup>73</sup>

A escola como veículo principal de acesso às formas eruditas da cultura, terá de formular a *cultura popular* em termos eruditos, ou seja, tornar-se um meio de realização das aspirações populares, deixando de inculcar a cultura dita *erudita* para enfatizar uma cultura popular emergente.

Todas estas colocações realizadas até agora têm implicações diretas para o conteúdo curricular, já que, como podemos verificar pelas considerações acerca da concepção de cultura, as idéias acumuladas constituem um aspecto da cultura e é nesse sentido que a transmissão da cultura pela escola implica uma nova visão da relação escola-cultura, e conseqüentemente uma nova visão dos conteúdos curriculares.

Nildecoff assim se expressa:

*Neste processo de difusão da cultura dos grupos dominantes e de inibição das manifestações próprias da cultura dos grupos inferiores, a escola tem papel importantíssimo.*<sup>74</sup>

<sup>73</sup>SAVIANI, op.cit., p.131.

<sup>74</sup>WILDECOFF, Maria Teresa. Uma Escola para o povo. São Paulo, Brasileira, 1979. p.34.

Este papel se revela a medida que a escola é uma das instituições que *oficializa* a cultura, e para atuar neste contexto, é fundamental que confronte a existência destes valores distintos das sub-culturas.

O autor supra-citado aponta algumas características da cultura *burguesa* que a escola difunde, tais como:

- Supervalorização do livro - incentiva-se a leitura de livros mas raramente incentiva-se a observação das condições de vida e o questionamento dos fatos reais.
- Menosprezo pelo trabalho manual - o trabalho intelectual é valorizado e o trabalho manual é relegado a 2º plano como por exemplo as ilustrações dos livros raramente apresenta um *pai-operário*.
- Valorização do saber pelo saber em si - valoriza a cultura geral entendida como coisas que se devem saber para ser uma pessoa culta.

Em contraposição, conforme este autor, a escola poderá detectar características da cultura popular, tais como: a valorização da experiência, a autenticidade na expressão dos sentimentos e idéias, a valorização do coletivo e o uso da linguagem direta. Detectando estes comportamentos e trabalhando a partir deles a escola valorizaria as sub-culturas o que equivale a desenvolver uma consciência da realidade.

### 2.3. Critérios Psicológicos

As bases psicológicas para a seleção e organização do conteúdo estão diretamente relacionadas à necessidade de planejadores do currículo de conhecer o educando nas suas reações, interesses e potencialidades.

A maioria dos modelos de teoria curricular aponta o conhecimento do aluno, como o ser que aprende, como um dado importante no planejamento curricular e, principalmente, em termos de seleção e organização de conteúdos.

Na tentativa de explicação destes aspectos, os teóricos recorrem às contribuições das Teorias Psicológicas acerca da aprendizagem e Desenvolvimento. No entanto, não nos parece tão simples a questão do conhecimento dos alunos nestes termos de uma explicação psicológica, de vez que implica múltiplas interpretações neste campo e principalmente em termos de seleção e organização de conteúdos, a viabilidade de se definir uma explicação direta destes conceitos teóricos a situações de ensino.

Ou seja: até que ponto as explicações das teorias psicológicas como base para seleção e organização do conteúdo podem ser esclarecidas como critério, sem incorrermos numa psicologização. Na verdade, a aplicação dos conceitos psicológicos à educação tem constituído uma idéia muito atraente para a teoria da educação, principalmente quando esta é dominada pelos resultados da pesquisa psicológica.

Assim, considerando-se a complexidade da questão acer-

ca das bases psicológicas do planejamento curricular, é que o presente capítulo objetiva discutir alguns aspectos relativos a aplicação das teorias psicológicas como critério de seleção e organização de conteúdos.

Neste sentido é que organizamos os temas deste capítulo, iniciando com algumas considerações acerca da organização lógica e psicológica do conteúdo a fim de esclarecer o sentido destes conceitos. Em seguida faremos uma abordagem das bases psicológicas indicadas pelos teóricos de currículo com a finalidade de estabelecer suas semelhanças e diferenças e, por fim, trataremos das implicações diretas da aplicação de alguns princípios psicológicos para o conteúdo curricular.

### 2.3.1. A organização lógica e psicológica dos conteúdos

Quando definimos no capítulo precedente o conteúdo como o conhecimento sistematizado pela escola, queríamos dizer que tal conteúdo se refere a qualquer conteúdo da escola, seja qual for a sua forma de organização: matérias, disciplinas, unidades de conteúdos das disciplinas, etc.. Desta forma consideramos o termo conteúdo curricular de forma bem ampla. No entanto, a fim de compreendermos as relações entre a organização lógica e a psicológica de forma mais didática temos que fazer algumas diferenciações.

Primeiro, o conteúdo pode ser visto como matéria, ou

campo de conhecimento, que por sua vez pode ser transformado em disciplina. Disciplina assume aqui a conotação de conhecimento em sua forma pedagógica.

Estas formas de organização de conteúdos é o que geralmente aparece nas escolas. Estas matérias ainda podem ser organizadas de duas formas: seqüência horizontal e seqüência vertical. A seqüência horizontal constituiria a forma de interrelação das disciplinas num determinado curso, tendo em vista uma finalidade comum, ou a interrelação entre as próprias unidades de conteúdos que constituem estas disciplinas. A seqüência vertical seria aquela relacionada com a ordenação sucessiva das diversas disciplinas que compõem um curso ou grau de ensino. Assim, verificamos que existem diversos níveis de conteúdos como também diferentes maneiras de seqüenciá-los, sendo que estas seqüências podem ser tanto de um ponto de vista lógico como do ponto de vista psicológico.

O equilíbrio entre estes dois pontos de vista, tem sido uma questão controvertida entre os planejadores e teóricos do currículo.

A estes respeito assim se pronuncia Taba:

*Os méritos da unidade lógica da matéria em contraste com sua organização psicológica tem sido objeto de uma larga e acalorada controvérsia a qual, provavelmente, surgiu devido a que os critérios de lógica e de psicologia foram aplicados sem uma suficiente diferenciação entre as matérias e as experiências de aprendizagem em primeiro lugar, e dos ní-*

*veis de conteúdo em segundo lugar.*<sup>75</sup>

A partir daí, podemos então dizer que para diferenciar a organização lógica da psicológica é necessário definir-se qual a função do conteúdo das *matérias* no desenvolvimento dos processos intelectuais por um lado (organização lógica) e por outro as disposições psicológicas que existem para aprender (organização psicológica).

Quando um currículo é organizado por matérias a suposta *lógica da disciplina* é que determina a forma de organização. Ou seja a seqüência do conteúdo proporciona automaticamente uma seqüência apropriada de aprendizagem.

Esta ênfase à organização lógica dos conteúdos está associada a idéia da *disciplina mental*, ou seja a idéia de que cada matéria tem um determinado valor intrínseco no desenvolvimento mental da criança e isso implica considerar o ensino das disciplinas formais como um meio para desenvolver capacidades mentais. Isto implicaria, portanto, dizer que a organização lógica excluiria a organização psicológica e que os dois processos o de aprendizagem e desenvolvimento intelectual são processos totalmente diversos.

É neste ponto em que a relação entre aprendizagem e desenvolvimento intelectual como processos que se excluem é que nos parece constituir o ponto fundamental de toda a questão da organização lógica e psicológica das disciplinas.

<sup>75</sup>TABA, Hilda. Elaboración del currículo. Buenos Aires, Troquel, 1974. p.395.

Vigotsky<sup>76</sup> ao estabelecer a relação que pode existir entre a aprendizagem e desenvolvimento coloca três grupos de teorias:

1º grupo - teorias que consideram o processo de desenvolvimento e de aprendizagem como processos independentes.

2º grupo - teorias que têm como princípio fundamental a simultaneidade entre os dois processos, porém de forma independente.

3º grupo - teorias que querem devolver à aprendizagem o seu lugar autônomo em vez de considerá-la simplesmente um meio para o desenvolvimento. Segundo Vigotsky<sup>77</sup> esta teoria constitui uma reação contra a concepção da disciplina. Por um lado considera o processo de aprendizagem independente do desenvolvimento, mas por outro lado considera a aprendizagem como meio para adquirir novas formas de comportamento - é um processo coincidente com o desenvolvimento.

Este terceiro grupo tem como ponto mais importante a ampliação do papel da aprendizagem no desenvolvimento da criança.

É aqui que Vigotsky retoma a disciplina formal, procurando respondê-la em termos de uma nova teoria: a teoria

<sup>76</sup>VIGOTSKY, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKY et alii. Psicologia e Pedagogia I. Lisboa, Estampa, s.d. p.43.

<sup>77</sup>Ibid.



da área de desenvolvimento potencial.<sup>78</sup> Esta teoria baseia-se no fato de que para se definir a relação entre processo de desenvolvimento e capacidade potencial de aprendizagem tem-se de determinar dois níveis de desenvolvimento: o desenvolvimento efetivo e o desenvolvimento potencial.

*A diferença entre o nível das tarefas realizadas com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se como atividade independente, define a área de desenvolvimento potencial\* da criança.*<sup>79</sup>

Deriva daí que a característica da aprendizagem é a de promover o desenvolvimento potencial, ou seja:

*que faz mexer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento dentro do âmbito das inter-relações com outros que na continuação são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança.*<sup>80</sup>

Assim, o processo de desenvolvimento não coincide com a aprendizagem mas o segue e a aprendizagem cria a área de desenvolvimento potencial. Aprendizagem e desenvolvimento ainda que processos ligados nunca são simétricos e paralelos. Existe uma dependência mútua entre os dois processos

<sup>78</sup>VIGOTSKY, L.S. Mind in Society: The development of higher psychological processes. Cambridge, M. Cole, 1978.

\*Área de desenvolvimento potencial é tradução. Em inglês: *zone of proximal development*. Literalmente seria: zona do desenvolvimento próximo, no sentido de imediato.

<sup>79</sup>VIGOTSKY, op.cit., p.43.

<sup>80</sup>Ibid., p.47.

que é complexa e dinâmica e Vigotsky assim conclui acerca do papel da matéria escolar: *cada matéria escolar tem uma relação própria com o curso de desenvolvimento da criança, relação que muda com a passagem da criança de uma etapa para outra.*<sup>81</sup>

A colocação das idéias de Vigotsky possibilita ampliar a concepção da organização lógica dos conteúdos à medida que está associada com a idéia de disciplina, ou seja, a da lógica da disciplina.

Com referência a esta questão da lógica da disciplina Taba argumenta com precisão no sentido de que não existe a *lógica da matéria*. Na verdade uma matéria ou disciplina pode ser organizada logicamente e o tem sido de diferentes modos e estas lógicas devem ser consideradas em conjunto (por exemplo: a história pode combinar a lógica cronológica com a lógica da *estrutura* de uma série de acontecimentos).

Taba continua afirmando que a lógica da matéria no sentido tradicional se referia mais a uma maneira de ensino, numa forma de exposição de conteúdos feita por especialistas que seguia a seqüência de idéias e fatos como produtos acabados do pensamento.

No entanto, este tipo de organização não pode garantir por si só uma aprendizagem mais efetiva.

Adotar a organização psicológica não significa descuidar da organização lógica, no sentido de organizar fatos

<sup>81</sup>VIGOTSKY, op.cit., p.49.

desconexos ou deixar de lado princípios básicos que o exemplificam mas, como afirma Taba:

*Na realidade, o que se considera o contraste entre a organização lógica e a psicológica do conteúdo é, simplesmente, a seleção de um conjunto de relações como base para a organização em lugar de outro, quando ambos necessitam ser compreendidos. A decisão, então, se refere a qual conjunto de relações é mais difícil de aprender sem o apoio da sequência organizada principalmente sobre um princípio psicológico.<sup>82</sup>*

No entanto, aqui surge mais uma vez a questão de se delimitar como deve ser utilizado o princípio psicológico de forma a garantir uma aplicação prática sem incorrer numa generalização excessiva da teoria.

Bruner<sup>83</sup>, com propriedade, se expressa sobre esta questão das teorias de aprendizagem e do ensino.

Refere-se a teoria do ensino como prescritiva, isto é, como acontecendo, antes que a aprendizagem se realize. Como exemplo Bruner aponta a idéia em que se baseia a Instrução Programada, isto é, a de que se deve avançar em pequenas etapas. Esta idéia deriva de uma teoria de aprendizagem que diz que a aprendizagem se realiza por pequenos passos. No entanto, não se encontra explicitado nesta teoria porque a aprendizagem se realiza em pequenas etapas e porque o meio pela qual se desenvolve deva estar disposto

<sup>82</sup>TABA, op.cit., p.396.

<sup>83</sup>BRUNER, apud BRIGGS, Leslie J. El ordenamiento de secuencia en la instruccion. Buenos Aires, Guadalupe, 1973. p.30.

em pequenos passos. E assim, todo um currículo é baseado nesta idéia. No entanto, todos os organismos desde os vertebrados até o primata superior, o homem, atuam desenvolvendo grandes coleções de informações para depois, dividi-las. Isto constitui uma hipótese que merece atenção no ensino. Uma teoria da instrução deve ocupar-se de como as coisas se apresentam e como se aprendem tal coisas. Assim, a teoria da aprendizagem não constitui uma teoria de ensino. Esta traduz o que se deve fazer para alcançar um objetivo e não descreve o que já foi sucedido.

Para Bruner<sup>84</sup> uma teoria da instrução deveria abranger quatro aspectos:

- 1) Fatores que predispõem a criança a aprender efetivamente.
- 2) Criar uma estrutura ótima para o conhecimento.
- 3) Criar seqüências ótimas de ensino.
- 4) Clarificar a natureza e o lugar de recompensas e castigos.

Com relação a seqüência de ensino, Bruner situa que em primeiro lugar se deve determinar o tipo de aprendizagem. A seqüência de ensino depois disso, deve possuir seis condições:

- a) fazer que o aluno capte a estrutura por indução

<sup>84</sup>BRUNER, op.cit., p.30.

mediante exemplos particulares.

b) dar oportunidade de transferência quando esta constitui o resultado previsto da aprendizagem.

c) empregar o contraste na seqüência.

d) evitar a simbolização prematura, dar primeiro as imagens.

e) fazer que o aluno dê grandes passos e empregar pequenos passos só se necessário, cuidando para não bloquear intelectualmente o aluno.

f) prever programas em espiral de maneira que se evidencie que o valor de um tema que está sendo estudado nem sempre se capta em uma só nível, numa seqüência linear.

Apesar das idéias relevantes de Bruner sobre a necessidade e as condições de uma teoria de ensino de forma a explicitar melhor a aplicação dos princípios psicológicos da aprendizagem, a teoria do ensino começa a ser elaborada, sendo muito pouca a literatura para ser consultada.

### 2.3.2. As bases psicológicas nas teorias de currículo

As teorias de currículo, como já dissemos, colocam a necessidade de se estudar o aluno no seu aspecto psicológico no sentido não só de determinar os objetivos educacionais, como também as formas de aprendizagem e os conteúdos

a serem desenvolvidos.

Embora estas teorias de aprendizagem estejam voltadas para o currículo de modo geral, nada impede que destas colocações gerais possam ser inferidos princípios mais específicos para seleção e organização dos conteúdos curriculares.

Consideraremos, primeiramente Tyler de vez que foi o primeiro teórico a definir sistematicamente princípios curriculares que influenciaram e ainda influenciam o restante dos teóricos como também a prática curricular.

No modelo proposto por Tyler<sup>85</sup> destacam-se as fontes do currículo quais sejam os especialistas, a sociedade e o aluno para a formulação dos objetivos educacionais. Assim, o aluno é visto como uma fonte para a formulação dos objetivos educacionais.

Como motivos que justificam estudar o aluno, Tyler indica a identificação das mudanças necessárias nos padrões de comportamento que a instituição educacional deve tentar produzir.

A preocupação maior de Tyler recai sobre o estudo das necessidades e interesses dos alunos.

Tyler reconhece que o conceito de necessidade não tinha significado fora de um conjunto de normas. Assim, investigar as necessidades do aluno só teria sentido na medida em que a informação que se obtenha possa ser comparada

<sup>85</sup>TYLER, Ralph. Princípios Básicos de currículo e ensino. Porto Alegre, Globo, 1976.

com os níveis desejáveis e que representem uma norma aceitável, de forma que se possa verificar a diferença que existe entre a situação presente do educando e o que a norma aceitável estabelece.

Outro significado de necessidade apontado por Tyler é o que se refere sobre as tensões de um organismo que devem ser postas em equilíbrio para mantê-lo em estado normal de saúde.

Tyler chama a atenção para a dificuldade em se investigar as diferentes necessidades dos alunos, já que estas abrangem qualquer aspecto da vida. Daí ser pertinente, segundo Tyler, se definir quais os aspectos a serem estudados de forma a identificar quais as necessidades comuns à maioria dos alunos, outras necessidades que são comuns a quase totalidade dos alunos e outras necessidades que são comuns apenas a determinados grupos de uma escola.

Outro estudo sobre o educando realizado por Tyler são as investigações acerca dos interesses. Sendo a educação um processo ativo, cabe à escola apresentar ao estudante situações de genuíno interesse para o aluno, de forma que este participe de forma ativa. Daí ser necessário fazer uma investigação dos interesses dos alunos em termos bem específicos e próprio de cada grupo de alunos a fim de evitar interesses com caráter muito geral.

Leyton, embora concordando com as idéias de Tyler em relação ao conhecimento do aluno *acresce àquelas proposições a idéia de situação, ou seja: o aluno é visto como par-*

*te integrante do qual ele denomina fontes de informação.*<sup>86</sup>

O aluno, é visto não de forma isolada mas recebendo diferentes influências e para seu estudo deve estar presente tanto a filosofia quanto a psicologia educacional pois somente elas é que constituem um guia seguro para a determinação de objetivos e atividades educacionais baseadas na análise do aluno.

Em relação as bases psicológicas do currículo, Hilda Taba apresenta outros elementos. Além de realizar o estudo sobre as teorias de aprendizagem com base para o currículo, analisa aspectos do desenvolvimento mental, motivação e transferência da aprendizagem.

Sendo o currículo um plano para a aprendizagem, planejá-lo é o resultado de decisões que não podem ser adequadamente adotadas sem ter um conhecimento sobre os alunos e a aprendizagem.

Taba<sup>87</sup> assim se expressa sobre esta relação entre o conhecimento do aluno com base nas diversas áreas da psicologia do currículo.

A informação sobre as formas características do pensamento em níveis distintos de idade determinará qual é o momento mais adequado para ensinar uma matéria em particular; qual há de ser a sequência das experiências e como se preparar o material para experiências assimiláveis. Se sa-

<sup>86</sup>PEDRA, Nilcêia. Paradigma Curricular. Porto Alegre, 1977. Dissertação de Mestrado do Curso de Pós-Graduação em Educação. PUC. p.109.

<sup>87</sup>TABA, op.cit., p.110.



bemos como funciona a inteligência e como se desenvolvem as capacidades, podemos adaptar corretamente o conteúdo do currículo às necessidades e capacidades dos alunos. O que se conhece sobre a transferência do conteúdo do conhecimento pode ajudar a adoção de decisões sobre a eficácia de um estudo: como conseguir que o que se aprende na escola resulte útil para toda a vida e como aplicá-lo a coisas diferentes das que enfoca a atividade escolar. O conhecimento sobre a evolução total do indivíduo pode ajudar a descobrir a esfera total de objetivos e como pode o currículo desenvolvê-los.

Em relação às teorias de aprendizagem, Taba as resume em três tipos, que se baseiam em um conceito do homem e sua conduta. São elas: as teorias da disciplina mental, as teorias condutistas e a teoria de campo. Afirma Taba que as diferenças fundamentais acerca das teorias da aprendizagem não se restringe às escolas tradicionais mas dizem respeito às afirmações acerca da natureza mecanicista ou cognoscitiva dos processos mentais.

Taba chama atenção, no entanto, para o fato de que estas teorias sugerem diversas idéias sobre aprendizagem mas não conseguiram produzir uma ciência da educação, por falta de uma comissão que possam unificar tais teorias. Resulta assim, a dificuldade de se associar de maneira direta as teorias de aprendizagem à educação.

A grande contribuição de Taba no entanto, se refere principalmente a dois aspectos:

- 19) Quando considera o perigo da falta de precisão do conhecimento psicológico aplicado à estruturação do currículo, de forma a dar uma grande ênfase à psicologia em detrimento de outras fontes teóricas do currículo. Diz este autor que esta base psicológica do currículo é tão comumente aceita que alguns autores inclusive sugerem que, em comparação com a importância concedida à compreensão da cultura e da sociedade, existe uma sobrecarga de insistência nos fundamentos psicológicos da educação, e que se descuida tanto da orientação social como da função do conteúdo.
- 29) Quando aponta a insuficiência das teorias convencionais na explicação da natureza da aprendizagem: recorrendo para isso ao conceito de aprendizagem social e cultural. Isto porque as teorias psicológicas convencionais se baseiam na psicologia do indivíduo e na concepção da aprendizagem exclusivamente como uma função do organismo biológico, e portanto leva a um descuido das influências sociais e culturais sobre o indivíduo.

Derivam desta concepção sobre a aprendizagem social e cultural, as idéias de Taba sobre a questão das necessidades e interesses dos alunos.

Sobre necessidades, após a revisão de alguns concei-

tos controvertidos, Taba menciona que à luz de uma compreensão mais científica das necessidades, a controvérsia entre as necessidades sociais e individuais não tem sentido para a educação, pois o conceito de necessidades sociais se aproxima do significado psicológico e as necessidades psicológicas se interpretam a luz de sua origem social. Por conseguinte a responsabilidade da escola quanto à satisfação das necessidades dos estudantes não é tão ampla como supunham os entusiastas das necessidades psicológicas nem tão limitada como consideram os adeptos das necessidades sociais.

Portanto, quando Taba afirma que quando se fala que

*o currículo satisfaz as necessidades das crianças e dos adolescentes - pensamos em termos de tipos diferenciados de necessidades e nas formas de satisfazer cada uma delas. As escolas devem decidir em que ponto do programa total se tratarão certas necessidades e em que grau.*<sup>88</sup>

O emprego do critério de interesses dos alunos também apresenta segundo Taba, problemas similares. Seguidamente, diz Taba, os interesses são utilizados como fundamentos para seleção e organização de conteúdos e às vezes esta prática pode conduzir a excessos, como por exemplo o desenvolvimento de unidades a partir de sugestões dos alunos baseadas em interesses passageiros. Outras vezes, as *unidades de interesse* podem ser arbitrárias à medida que são impostas por adultos e tendem a sacrificar a continuidade

<sup>88</sup>TABA, op.cit., p.377

dos conteúdos.

Este autor chega à conclusão de que não se pode ignorar os interesses e necessidades dos alunos pois ignorá-los significaria descuidar da motivação e aumentar as possibilidades de ineficácia da aprendizagem. Mas, se uma das funções da educação é promover o desenvolvimento pessoal, os interesses e as necessidades dos estudantes devem ser objetos de desenvolvimento pois os alunos podem interessar-se pelas idéias, por simples satisfação da descoberta e pela aplicação de suas faculdades mentais. A tarefa de quem estrutura o currículo é penetrar no significado verdadeiro dos interesses que são expressos pelos alunos e descobrir aquele que pode motivar o estudante para logo ampliá-lo e relacioná-lo com o que *deve* ser aprendido.

Saylor e Alexander<sup>89</sup> analisam o processo de aprendizagem com uma base para o planejamento do currículo e do ensino, colocando esquematicamente uma série de princípios que decorrem da análise das potencialidades humanas, da conduta da transferência da aprendizagem e determinantes pessoais da conduta. Os aspectos de desenvolvimento são apresentados pelos autores em termos de indicações de outros autores que devem ser consultados para a compreensão deste problema. Além de definir tais princípios em termos também de aplicabilidade ao processo de ensino, Saylor e Alexander deixam bem explicitada a

<sup>89</sup>SAYLOR & ALEXANDER. Planeamiento del currículo en la escuela moderna. Buenos Aires, Troquel, 1970. p.239-306.

questão das necessidades e interesses dos alunos como um dos critérios para selecionar e organizar conteúdos curriculares.

Sustentam que as passagens das bases de organização do conteúdo de corpo de conhecimentos disciplinados (matéria) para interesses e necessidades dos alunos constitui uma reação ao currículo tradicional e que este tipo de pensamento predominou entre os educadores de 1920 a 1930. Dois conceitos básicos serviram de suporte a este tipo de pensamento: Em 1º lugar, a necessidade de motivação, fundada no interesse, para se obter uma aprendizagem mais eficiente e em 2º lugar a responsabilidade da escola em educar as crianças para viver individual e grupalmente uma democracia.

Indicam estes autores como vantagens do método de organizar conteúdos a partir dos interesses e necessidades, os seguintes aspectos:

1. As necessidades, interesses e problemas e experiências passadas dos educandos provêm a melhor base para o desenvolvimento de atividades escolares educativas sumamente motivadas.
2. O projeto centrado no aluno capacita a juventude a adquirir conhecimento, compreensão, valores, destrezas e atitudes que o capacitarão para contribuir eficazmente ao bem estar do grupo social.

3. Algumas das metas da educação podem ser atingidas mais efetivamente através deste tipo de organização curricular. Se as metas estão concebidas como uma série de fins enquanto comportamento de amplo alcance, os tipos de experiências educativas desenvolvidas no projeto centrado no aluno contribuirão mais plenamente em sua realização do que seria possível em outros tipos de projetos curriculares.
4. Um currículo fundado nas necessidades, problemas e interesses contribui para um bom desenvolvimento pessoal e especialmente social e emocional.
5. O projeto centrado no aluno facilita a integração da aprendizagem.

No entanto, Saylor e Alexander<sup>90</sup> apontam também alguns problemas da organização do conteúdo centrado no aluno. Argumentam que:

1. É difícil determinar as necessidades e interesses dos alunos uma vez que não se encontram definições satisfatórias pelos psicólogos destas questões. Assim as necessidades que os curriculistas selecionam como base para os conteúdos podem ser questionadas.
2. Um currículo que usa necessidades, problemas ou interesses como centros organizadores minimiza as estruturas do conhecimento, os métodos de investigação e a profundida-

<sup>90</sup> SAYLOR & ALEXANDER, op.cit., p.239-306.

de da compreensão da matéria.

3. As necessidades podem minimizar o cumprimento das responsabilidades da escola.
4. Um currículo centrado no aluno é contrário a um programa de instrução organizada.
5. As escolas não estão preparadas para este tipo de organização curricular.

Saylor e Alexander, embora considerem o aluno como um fator determinante do currículo, e as influências sociais no currículo, enfatizam mais as funções e metas da escola como guias para o planejamento do currículo.

### 2.3.3. Adequação dos conteúdos aos princípios psicológicos

Das teorias curriculares anteriormente apresentadas podemos retirar uma conclusão comum a todas elas que é a adequação dos conteúdos às etapas do desenvolvimento, aos interesses e necessidades dos alunos. Obviamente as interpretações destes aspectos nestas teorias podem variar tanto em termos de profundidade como em termos de ênfase a um ou outro aspecto.

Assim, ao lado daqueles princípios psicológicos decorrentes por exemplo dos níveis de aprendizagem que definem um tipo de organização sequencial de conteúdos (como foi visto anteriormente) podemos acrescentar mais estes aspectos

que estão mais relacionados com as teorias de desenvolvimento.

Indiscutivelmente a adequação dos conteúdos às etapas do desenvolvimento tem constituído um dos princípios mais enfatizados tanto na prática escolar como na teoria educacional. Isto implica que o desenvolvimento mental da criança constitui um parâmetro da atuação do professor.

Geralmente a teoria de desenvolvimento mais indicada em manuais e diretrizes curriculares mais acessíveis ao professor tem sido a Teoria de Piaget, constituindo esta, sem dúvida alguma, a mais difundida no nosso meio educacional.

Piaget segundo Helen Bee<sup>91</sup> situa-se entre aqueles teóricos desenvolvimentistas, que têm focalizado as mudanças seqüenciais e sistemáticas no curso do desenvolvimento da lógica da criança. Existiram, no entanto, outros grupos de pesquisadores e teóricos, como os que se preocupam com os testes de inteligência e ainda uma outra tendência, com os teóricos de aprendizagem que salientam os processos de aprendizagem, como um processo único independente da idade da criança ou a tarefa particular a ser aprendida.

Ao grupo de teorias, em que Piaget é situado, outras correntes teóricas se associam tais como a de Bruner, Vygotsky, Wermer Kagan e outros para enfatizar a progressão gradual do desenvolvimento cognitivo numa seqüência de habili-

<sup>91</sup>BEE, Helen. Desenvolvimento Cognitivo I - Desenvolvimento do pensamento. In: \_\_\_\_\_. A criança em desenvolvimento. São Paulo, Harper & Row do Brasil, s.d., cap.9. p.136-160.



dades e descobertas. As etapas propostas por Piaget têm servido contudo, de base para as demais teorias.

Não nos ateremos aqui, a apresentar as seqüências de desenvolvimento propostas por Piaget, por serem por demais conhecidas. No entanto, consideramos oportuno, salientar aqueles pressupostos básicos extraídos da teoria de Piaget combinados e elaborados por outros teóricos. Helen Bee<sup>92</sup> nos fornece os subsídios para resumir tais princípios da seguinte forma.

1. Toda criança nasce com certas estratégias para interagir. Desde que nasce a criança parece ser programada para explorar visualmente determinadas formas e essa programação é similar no que se refere aos outros sentidos.
2. Estas estratégias iniciais são realmente o ponto de partida para o desenvolvimento do pensamento. A criança interage com o ambiente através de estratégias básicas, e estas mudam como resultado das interações.
3. Após um período (meses e ano) as estratégias básicas tornam-se cada vez menos automáticas ou reflexas e cada vez mais sujeitas ao controle voluntário por parte da criança. Esta experimenta as coisas intencionalmente e experimenta novas formas de exploração e manifestação, redescobrendo as coisas.

<sup>92</sup>BEE, op.cit., p.136-160.

4. Esta redescoberta parece ocorrer numa seqüência fixa. Os progressos ocorrem através desta seqüência de descobertas e com a idade a criança tem uma visão particular do mundo, e uma lógica particular para explorá-lo. Esta lógica se modifica, na medida em que ela se relaciona com objetos e eventos que não se coadunam com o seu sistema, mas a mudança é lenta e gradual.
5. O ambiente em que a criança cresce afeta o ritmo no qual ela percorre a seqüência. Se ela muda de um conjunto de estratégias para outro somente quando é confrontada com coisas com as quais ela não pode lidar, então, em um ambiente que não encoraja ou requer muitas acomodações, ela desenvolver-se-á mais lentamente do que em outro altamente desafiador e estimulante.

É sobre este último princípio que Helen Bee salienta que:

*Piaget chama o estudo dos efeitos ambientais sobre o ritmo de desenvolvimento de problema americano tendo ele próprio, pouco interesse pelo assunto. Mesmo assim, a questão é importante, particularmente nas sociedades onde não há igualdade de oportunidades.*<sup>93</sup>

Sobre este aspecto da não preocupação de Piaget com os efeitos do ambiente no desenvolvimento cognitivo, Barbara Freitag, assim se pronuncia:

<sup>93</sup>BEE, op.cit., p.141.

*Piaget... ao postular os diferentes estágios da constituição da inteligência na criança (sensório-motriz, pré-operatório, operações concretas, operações formais) enfatiza os fatores internos como determinantes das estruturas cognitivas, atribuindo aos fatores sócio-culturais um papel secundário. Estes serviram como meros objetos necessários à formação dessas estruturas, mas que só adquirem importância na medida em que se desencadeiam os processos de assimilação e acomodação (mediadores entre interior e exterior, entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo)*<sup>94</sup>

O estudo realizado pelo autor supra citado, procura dar especial atenção aos condicionantes sócio-econômicos, políticos e culturais no desenvolvimento cognitivo, mediante o estudo da linguagem da criança associando às teorias de Piaget, a teoria de Bernstein no que concerne a fala egocêntrica e fala sócio-cêntrica; e código restrito e código elaborado, respectivamente. A partir de alguns pressupostos teóricos advindo desta teoria, Freitag sustenta que o desenvolvimento psicogenético das crianças possa ser retardado ou bloqueado pelas suas condições sócio-culturais.

Indica ainda este autor que:

*Estudos interculturais (Daren, P... , 1977a, 1977b) confirmam empiricamente essa suposição, mostrando que em contextos rurais, com ausência de industrialização, urbanização e alfabetização, a fase das operações concretas muitas vezes não é mais ultrapassada, não havendo passagem para o estágio das operações formais.*<sup>95</sup>

<sup>94</sup>FREITAG, Barbara. Códigos lingüísticos e estilos cognitivos. Educação e Sociedade. São Paulo. (6):160. Jun.1980.

<sup>95</sup>Ibid, p.160.

Ainda que existam poucas pesquisas que nos dêem a garantia de dizer que o ambiente é a causa do desenvolvimento cognitivo, como nos diz Helen Bee, em algumas pesquisas recentes tendo estudado os efeitos das variações ambientais no ritmo de desenvolvimento há evidência de que a partir da idade dos 3 anos, as crianças de classe média são um ou dois anos mais adiantadas que as provenientes de ambientes pobres.

A questão sobre as condições internas e condições externas como as forças motrizes do desenvolvimento, porém, ainda continuam sendo a grande questão da Psicologia do Desenvolvimento e daí a contribuição que pode ser feita de teorias psicológicas que explicando as condições internas como resultantes das causas externas, de forma a entender a história do indivíduo e a história da sua espécie, como participante de um grupo social.

No entanto, os princípios das teorias do desenvolvimento permanecem e não só podem como devem ser utilizadas pela pedagogia. Resta-nos portanto saber qual o papel da Escola neste processo e sobre isso também surgem novas interpretações.

Como dissemos anteriormente, a adequação dos conteúdos às etapas de desenvolvimento é algo até agora considerado indiscutível pelos pedagogos. No entanto, esta afirmação apresenta algumas implicações para o papel da escola no desenvolvimento.

Sobre esta questão Vigotsky<sup>96</sup> faz algumas considerações que de certa maneira acrescentam um novo sentido a esta afirmativa. Afirma este autor que se pode tomar como ponto de partida que existe uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial para a aprendizagem. No entanto não se pode limitar a um único nível de desenvolvimento. Como já situamos anteriormente, Vigotsky situa dois níveis de desenvolvimento: o desenvolvimento mental e o desenvolvimento potencial.

*O que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos chama-se zona do seu desenvolvimento potencial. Isto significa que com o auxílio deste método podemos medir não só o processo de desenvolvimento até o momento presente e os processos de maturação que já se produziram, mas também os processos que estão ocorrendo ainda, que só agora estão amadurecendo e desenvolvendo-se.*<sup>97</sup>

Esta área de desenvolvimento potencial permite verificar não só o que o desenvolvimento já produziu mas também o que produzirá no processo de maturação.

O ensino, de acordo com aquele princípio inicial de adequação às etapas de desenvolvimento, deve orientar-se baseando-se somente no desenvolvimento já produzido, na etapa superada.

Explica então Vigotsky que um ensino que se baseia na

<sup>96</sup>VIGOTSKY, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKY et alii. Psicologia e Pedagogia. Lisboa, Estampa, s.d., p.57.

<sup>97</sup>Ibid., p.44.

etapa de desenvolvimento já realizada é ineficaz sob o ponto de vista geral do desenvolvimento da criança, pois não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento, mas vai atrás dele.

Assim, a teoria de desenvolvimento potencial contraria este princípio na medida em que este pode adiantar-se ao desenvolvimento. A tarefa da escola é desenvolver na criança o que lhe falta, encaminhando a criança na direção de formas de pensamento mais abstratas.

Todas estas idéias enfatizam o papel da escola no desenvolvimento da criança e que resulta numa nova concepção da relação entre aprendizagem, educação e desenvolvimento psico-intelectual, de vez que a aprendizagem e desenvolvimento já não são consideradas nem como processos independentes nem como processos idênticos, mas são processos que possuem simultaneamente unidade e diversidade.

Kostiuk salienta ainda que existem poucas pesquisas específicas para o esclarecimento desta relação mas algumas investigações recentes podem servir de base para algumas conclusões, tais como:

*Estes dados descrevem a aquisição de experiências sociais pelas crianças, o papel essencial desempenhado neste processo pela convicção que a educação exerce sobre a atividade e autonomia da criança, sobre as modalidades de elaboração de novas ações e sobre as conexões entre o primeiro e o segundo sistema de sinais subja-*

*centes a elas.*<sup>98</sup>

Tudo isto, continua o autor, permite uma explicação do processo da aprendizagem como o que estabelece condições para o desenvolvimento psico-intelectual e também, possibilita uma compreensão mais profunda da sua condicionalidade social, de como a criança na interação com o seu ambiente (entre ela e adulto) desenvolve a organização de sua própria atividade e assim, de novas características psico-intelectuais.

Assim sendo, o ensino não deve somente transmitir aos alunos determinados conhecimentos. A sua tarefa passa a ser a de desenvolver as suas faculdades mentais no todo.

No entanto, nem sempre o ensino tem assumido tal função e ao contrário, como diz Gruzdev *frequentemente o ensino está a tal nível que, em vez de contribuir para o desenvolvimento das capacidades intelectuais, na realidade sufo-ca-as.*<sup>99</sup>

Daí ser necessário se verificar quais são as condições em que o ensino possa ser melhor desenvolvido, de forma eficaz. Segundo KostiuK as pesquisas até agora realizadas revelaram muito pouco, mas que em princípio o ensino pode conduzir a um desenvolvimento mental quanto está direcionado para a formação de um *sistema de conexões temporais*

<sup>98</sup>KOSTIUK, G.S. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. In: VIGOTSKY et alii. Psicologia e Pedagogia I. Lisboa, Estampa, s. d., p.58.

<sup>99</sup>GRUZDEV apud KOSTIUK, *ibid.*, p.60.

ou seja um ensino que identifique as mudanças que se produzem nos sistemas já estruturados na formação de novos conceitos de conhecimento, de forma a explicar como se coordenam e se organizam tais sistemas, verificando quando se dá a passagem de um nível inferior de organização dos sistemas de conhecimento a níveis superiores.

Além disso, conforme este autor, outros fatores também devem ser conhecidos entre eles, os sistemas motivacionais do aluno e seus interesses e necessidades.

Geralmente argumenta-se que a consideração sobre interesses e necessidades da criança é ponto central para o planejamento do conteúdo curricular.

Como vimos anteriormente os autores da teoria de currículo, desenvolvem muitas idéias sobre estes dois aspectos.

No entanto, algumas dificuldades na aplicação destes princípios na prática escolar podem surgir.

A um nível teórico temos, por exemplo, de decidir qual a conceituação mais adequada para os termos, que como vimos pode ser diferente, assim como também a identificação de quais são os interesses e necessidades que temos de levar em conta.

Kelly<sup>100</sup> captou muito bem tal questão dizendo em relação aos interesses que é muito difícil distinguir entre um interesse passageiro e um permanente e ainda em identi-

<sup>100</sup>KELLY, Albert Victor. Currículo: teoria e prática. São Paulo, Harper & Row do Brasil, 1980. p.56.



ficar do ponto de vista do adulto (o professor) aquele tipo de interesse que é real, isto é, que corresponda realmente ao que está por detrás do comportamento aparente da criança.

Com relação às necessidades isto também ocorre pois a idéia de necessidade em si mesmo, devido às várias classificações e conceituações teóricas não proporciona nenhum critério objetivo cuja referência decida uma escolha de conteúdos.

Portanto, com estas dificuldades, uma outra visão destas bases do conteúdo pode ser proposta, a fim de identificar alguns aspectos que servem de ponto mais permanente e que podem servir como critério.

Talvez uma solução seja a de considerar os interesses e necessidades do ponto de vista mais objetivo que subjetivo, de forma a captar que o que forma as atitudes subjetivas são conseqüências de ações educativas não só do ensino como toda a mudança nas relações entre a personalidade e meio social.

A eficácia do ensino passa a se referir ao grau de correspondência deste com as diferentes exigências da realidade em que o aluno organiza a sua vida.

As teorias de currículo já apresentam uma preocupação com este aspecto do sócio-cultural nas considerações acerca das necessidades e interesses dos alunos como algumas idéias apresentadas por Taba, Saylor e Alexander.

Parece-nos que uma orientação neste sentido das bases psicológicas do currículo, não deturpa o conhecimento da criança de um ponto de vista mais global, de forma que a sua identidade social seja resguardada.

Assim sendo, esta consideração das necessidades e interesses da criança seria compreendida a partir do que a criança vive fora da escola, que dá objetivo e sentido à sua vida.

Portanto, deveríamos tomar consciência de que a experiência social que a criança já possui é válida e significativa e que, enquanto tal, deve ser devolvida esta imagem à criança e esta só será devolvida se fizer parte das experiências educativas.

Como diz Bernstein:

*Se consagrássemos tanto tempo à reflexão sobre tudo isso - quando consagramos às teorias educativas de Piaget, seria possível, então, que as escolas se tornassem locais de encontros interessantes e apaixonantes para os pais, crianças e professores.<sup>101</sup>*

Podemos concluir a partir dessa afirmação de Bernstein que a consideração das etapas de desenvolvimento mental da criança são importantes, mas não constituem exclusiva e rigidamente o único critério de análise do comporta-

<sup>101</sup>BERNSTEIN, Basil. Uma crítica do conceito de educação compensatória. In: BRANDÃO, Zaia, org. Democratização do ensino: meta ou mito. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1979. p.55.

mento da criança, na sua totalidade.

Com esta discussão em termos psicológicos conclui-se o estudo teórico sobre os critérios de seleção e organização de conteúdos. Tendo em vista os procedimentos metodológicos deste trabalho, podemos propor a forma de operacionalização do quadro referencial teórico.

### 3. OPERACIONALIZAÇÃO DOS CRITÉRIOS EM CATEGORIAS DE ANÁLISE

De acordo com a metodologia de trabalho anteriormente descrita, a discussão teórica até aqui realizada, constitui a base para análise dos resultados obtidos.

Tendo em vista portanto esta análise, é que apresentamos as categorias e sub-categorias de critérios, da seguinte forma:

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS
A. CRITÉRIOS GNOSIOLÓGICOS	A <sub>1</sub> - Níveis de conhecimento
	A <sub>2</sub> - Organização seqüencial
	A <sub>3</sub> - Integração dos conteúdos
	A <sub>4</sub> - Formas dos conteúdos
	A <sub>5</sub> - Estrutura da matéria
	A <sub>6</sub> - Idéias básicas

(continua)

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS
B. CRITÉRIOS PSICOLÓGICOS	<p>B<sub>1</sub> - Etapas de desenvolvimento</p> <p>B<sub>2</sub> - Necessidades</p> <p>B<sub>3</sub> - Interesses</p>
C. CRITÉRIOS SOCIOLÓGICOS	<p>C<sub>1</sub> - Explicação da realidade</p> <p>C<sub>2</sub> - Condições sócio-econômicas</p>
D. OUTROS CRITÉRIOS	D - Não relacionadas às bases teóricas.

As categorias e sub-categorias são definidas como segue:

A. CRITÉRIOS GNOSIOLÓGICOS - baseados nas teorias do conhecimento e na lógica.

A<sub>1</sub> - Níveis de conhecimento: apresentação dos conteúdos de forma a desenvolver os diversos níveis do conhecimento desde os mais simples aos mais complexos, associando as seqüências da aprendizagem aos diferentes níveis de operações mentais.

A<sub>2</sub> - Organização seqüencial: ordenação dos conteúdos atendendo a dois aspectos: seqüência horizontal, entre os

conteúdos que constituem uma disciplina e a seqüência vertical, ordenação das disciplinas nas diversas séries. Estes dois tipos de seqüência visam a continuidade da aprendizagem em termos de pré-requisitos.

- A<sub>3</sub> - Integração dos conteúdos: forma de estruturação dos conteúdos de uma área do conhecimento que se vale dos princípios fundamentais das ciências que constituem esta área. Não constitui justaposição de disciplinas mas uma nova abordagem de uma área do conhecimento.
- A<sub>4</sub> - Formas de conteúdo: flexibilidade e atualização dos conteúdos tendo em vista o desenvolvimento das investigações científicas num campo de conhecimento. Resulta na adequação e na correção de conceitos e princípios ensinados em qualquer nível de ensino.
- A<sub>5</sub> - Estrutura da matéria: forma de estabelecer as relações de dependência e independência dos conteúdos que integram uma disciplina de acordo com os objetivos a serem atingidos. Conseqüentemente cada disciplina ou matéria pode ser estruturada logicamente de diferentes modos.
- A<sub>6</sub> - Idéias básicas: definição dos princípios fundamentais de uma disciplina de forma a constituir núcleos de conhecimento em torno dos quais se decidem as relações mais significativas que devem ser ensinadas.

B. - CRITÉRIOS PSICOLÓGICOS - têm como base a Psicologia da

Educação, especificamente as teorias de aprendizagem e as teorias do desenvolvimento.

- B<sub>1</sub> - Etapas do Desenvolvimento mental: forma de abordagem dos conteúdos adequada a fase de desenvolvimento mental, de forma a estimular a passagem do aluno para uma fase mais adiantada. O processo ensino-aprendizagem constitui um meio para o desenvolvimento intelectual.
- B<sub>2</sub> - Necessidades: adequação dos conteúdos às necessidades particulares e comuns dos educandos a partir da configuração de suas expectativas no contexto em que situam.
- B<sub>3</sub> - Interesses: abordagem dos conteúdos que procura explorar a vivência familiar e comunitária do educando, de forma a avaliar o verdadeiro significado dos interesses individuais e de grupo.
- C. - CRITÉRIOS SOCIOLOGICOS - fundamentam-se nas teorias sociológicas da educação e na sociologia do conhecimento.
- C<sub>1</sub> - Explicação da realidade: conteúdos selecionados e organizados de forma que os fenômenos e fatos da realidade do aluno, possam ser relacionados entre si desenvolvendo no aluno uma consciência crítica.
- C<sub>2</sub> - Situação sócio-econômica: valorização da origem social dos alunos, de maneira a reelaborar os seus padrões

sócio-culturais.

D. - OUTROS CRITÉRIOS - categoria de critérios que não se relacionam diretamente às bases das teorias discutidas. Alguns indicadores desta categoria são as ilustrações dos livros, adequação ao planejamento curricular e às diretrizes legais, quantidade de exercícios e outras.

## CAPÍTULO III

### APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente capítulo tem como objetivo a apresentação e análise dos resultados obtidos na coleta de dados, bem como uma interpretação destes resultados tendo como base o referencial teórico. Desta forma, pretende-se desenvolver possíveis generalizações sobre o objeto de estudo, procurando-se evidenciar a relação no processo de pesquisa entre a fase teórica e a fase empírica.

Salientamos que os dados apresentados tiveram origem no questionário e que alguns itens nele incluídos, especialmente o que se refere à caracterização da amostra, visavam a confirmação da sua representatividade, assim como a verificação da forma como concretamente está ocorrendo o que é teoricamente proposto para o ensino de Estudos Sociais.



# 1. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS NAS ESCOLAS DE CURITIBA

## 1.1. Caracterização da amostra

Considerando-se os Cursos de Graduação que fornecem a formação profissional específica da área de Estudos Sociais, os professores ficaram distribuídos conforme mostra a Tabela III.

TABELA III - Distribuição dos professores segundo o curso de graduação.

Cursos	Professores			Total
	RE*	RP*	RM*	
História	19	1	3	23
Geografia	11	6	1	18
Estudos Sociais	15	1	1	17
História e Geografia	3	8	0	11
História e Estudos Sociais	9	1	0	10
Pedagogia	-	5	-	5
Est.Sociais e Educ.Moral e Civ.	2	1	-	3
Geografia e Estudos Sociais	2	0	-	2
História-Geografia-Est.Sociais	1	1	-	2
Ciências Soc. e Estudos Soc.	1	1	-	2
Letras e Estudos Sociais	1	-	-	1
Educação Moral e Cívica	1	-	-	1
Direito-História-Geografia	1	-	-	1
Filosofia	-	1	-	1
Filosofia e Estudos Sociais	-	1	-	1
Filosofia e Pedagogia	-	1	-	1
Filosofia e História	-	1	-	1
T O T A L	66	29	5	100

\* = RE: Rede de Escolas Estaduais; RP: Rede de Escolas Particulares; RM: Rede de Escolas Municipais.

Os dados apresentados permitem concluir que apenas 38% dos professores cursaram Estudos Sociais - Licenciatura Curta e que, embora haja maior número de licenciados em História, dentre os formados em um só curso, não há diferença significativa para  $\alpha = 0,05$ , em relação aos cursos de Geografia e Estudos Sociais ( $\chi^2 = 1,069$ ).

Com relação às frequências da formação dos professores em Curso de História e de Geografia, é necessário observar que estes professores são formados nos antigos Cursos de Licenciatura (anteriores a 1969) em que o professor era habilitado para Geografia e História num único curso, pois os mesmos se situam entre os professores que apresentam tempo de magistério superior a 10 anos.

Observa-se ainda que 4% dos professores que possuem cursos não específicos da área possuem também formação em outro curso que é específico da área. Apenas 1% é formado em 2 cursos que não são específicos da área.

A representatividade da amostra segundo as séries em que os professores lecionam ficou estabelecida como segue:

TABELA IV - Distribuição dos professores segundo a série em que lecionam

Séries	RE	RP	RM	Total	%
5 <sup>a</sup>	35	22	3	60	25,3
6 <sup>a</sup>	33	20	5	58	24,5
7 <sup>a</sup>	35	30	2	67	28,3
8 <sup>a</sup>	28	22	2	52	21,9
Total	131	94	12	237	100,0

Verificamos com base nesta tabela que não há diferença significativa (para  $\alpha = 0,05$ ) na distribuição dos professores segundo as séries, em que lecionam ( $\chi^2 = 0,8336$ ).

Relacionando-se as séries com as *disciplinas* da área de Estudos Sociais que os professores lecionam temos os seguintes resultados:

TABELA V - Relação entre as disciplinas e séries lecionadas pelos professores

Disciplinas Séries						
	Histór.	Geogr.	Est.Sociais	OSP	EMC	Total
5 <sup>a</sup>	22	24	49	21	4	120
6 <sup>a</sup>	22	23	48	19	4	116
7 <sup>a</sup>	24	28	44	23	4	123
8 <sup>a</sup>	24	27	44	22	4	121
Total	92	102	185	85	16	480

Considerando-se os totais da tabela acima, podemos verificar que para  $\alpha = 0,05$ , existe diferença significativa entre as freqüências da disciplina Educação Moral e Cívica e as demais ( $\chi^2 = 150,979$ ), ou seja: a disciplina menos lecionada é a Educação Moral e Cívica. Provavelmente isto ocorrerá, por se tratar de disciplina de 2º grau.

Excluindo-se as freqüências da disciplina Educação

Moral e Cívica e considerando-se os totais de freqüência nas outras disciplinas, verificamos que a disciplina Estudos Sociais é a mais lecionada (diferença significativa para  $\alpha = 0,05$ ,  $\chi^2 = 55,98$ ). No entanto, se considerar a distribuição das disciplinas por séries (excluindo-se Educação Moral e Cívica) verificamos que não há diferença significativa para  $\alpha = 0,05$  ( $\chi^2 = 1,481$ ), ou seja, existe uma distribuição equitativa das 4 disciplinas nas 4 séries. Observa-se portanto, que tal fato não corresponde ao que é determinado na legislação, ou seja, que o ensino de Estudos Sociais seja desenvolvido sob forma de área de Estudos.

Quanto à carga-horária semanal de aulas dos professores a amostra ficou assim caracterizada:

TABELA VI - Distribuição dos professores segundo carga-horária semanal

Total horas/aula semanais	RE	RP	RM	Total
Menos de 10 horas	0	5	--	5
10 - 15 horas	7	6	--	13
16 - 20 horas	7	5	4	16
21 - 30 horas	33	4	0	37
31 - 44 horas	17	6	0	23
mais de 44 horas	2	3	1	6
Total	66	29	5	100

Considerando-se o intervalo de 21-30 horas semanais como intervalo médio e, especificamente, o limite máximo do intervalo 30 horas, temos uma média de 6 horas diárias de aula (semana de 5 dias) em dois turnos. Este intervalo de carga-horária corresponde a 37% dos professores. Nos intervalos inferiores a este, situam-se 34% dos professores e nos intervalos superiores, encontram-se 29% dos professores. Assim, 71% dos professores possuem uma carga-horária igual ou inferior a 6 horas diárias e 29% possuem uma carga-horária superior a 6 horas diárias.

Com relação aos professores da Rede Particular verifica-se que existe uma distribuição quase que por igual nas frequências relativas a cada intervalo de carga-horária. Os professores da RM concentram-se no intervalo de 16 a 20 horas, e os professores da RE apresentam maior frequência no intervalo de 21 a 30 horas. Provavelmente este dado esteja associado ao sistema de contratação dos professores nas respectivas redes de ensino.

Quanto ao número de anos de serviço no magistério dos professores na área de Estudos Sociais os dados foram os seguintes:

TABELA VII - Distribuição dos professores segundo tempo que lecionam na área de Estudos Sociais

Nº de anos	RE	RP	RM	Total
Menos de 5 anos	17	14	1	32
5 - 10 anos	33	13	2	48
11 - 15 anos	4	0	1	5
16 - 20 anos	5	2	1	8
Mais de 20 anos	6	0	0	6
Em branco	1	0	0	1
Total	66	29	5	100

Considerando-se o intervalo de 5 a 10 anos, como tempo médio, observamos que 48% dos professores situam-se neste intervalo e 32% encontram-se no intervalo de menos de 5 anos. Acima de 10 anos, apenas 20% dos professores se situam. Verifica-se desta forma que 80% dos professores lecionam há no máximo 10 anos na área de Estudos Sociais (considerando-se área como conjunto de disciplinas: História, Geografia, etc..).

Com estes dados podemos caracterizar a amostra da presente pesquisa como constituída predominantemente por professores com formação em curso específico da área, que lecionam Estudos Sociais da 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série de 1º grau tanto

sob forma de área como por disciplinas isoladas. O tempo de serviço na disciplina de Estudos Sociais situa-se predominante em até 10 anos ou menos e a carga-horária semanal é, em média, de 6 horas diárias.

#### 1.2. Utilização do livro-didático pelos professores em termos de:

- frequência da utilização nas aulas
- pessoa que seleciona
- finalidades da utilização

Quanto à frequência da utilização do livro didático nas atividades desenvolvidas em aula, 82% dos professores indicaram que o utilizam na maioria das aulas, 17% em algumas aulas e 1% afirmou que raramente utiliza o livro didático nas aulas.

Em relação à pessoa que seleciona o livro didático, 79% dos professores indicaram que é o próprio professor junto a uma equipe, 19% afirmou que quem seleciona o livro didático é o coordenador Pedagógico da escola e 2% indicou que a seleção é realizada pela Secretaria de Educação.

Considerando-se as escolas por dependência administrativa os resultados são semelhantes, sendo que 78% dos professores da Rede Estadual, 79% dos professores da Rede Particular e 80% dos professores da Rede Municipal, indicaram

que quem seleciona o livro didático é o próprio professor junto a uma equipe.

Para identificar as finalidades com que o livro didático é utilizado em sala de aula, realizou-se uma tabulação preliminar das respostas, a fim de agrupá-las por semelhança, resultando 9 tipos de respostas caracterizadas a partir dos indicadores encontrados. As finalidades da utilização do livro didático portanto, apresentaram-se da seguinte forma:

- A - Ponto de apoio para professor e aluno em termos de: acompanhamento dos assuntos, complementação e síntese dos conteúdos.
- B - Complementação dos assuntos estudados, por meio de exercícios, estudos dirigidos, pesquisas e estudos em casa.
- C - Facilitação da aprendizagem do aluno e fixação dos conteúdos.
- D - Facilitação do trabalho do professor em termos de aproveitamento de tempo e controle do programa.
- E - Aquisição, aprofundamento e atualização dos conteúdos para o professor e para o aluno.
- F - Base de estudos para o aluno que não tem condições de adquirir outra fonte de estudo, além do livro didático.
- G - Possibilidade de maior participação do aluno nas ativi-



dades desenvolvidas em aula.

H - Adequação dos conteúdos às diretrizes curriculares da Secretaria de Educação.

A tabela VIII demonstra a frequência das respostas a estes tipos de finalidades.

TABELA VIII - Finalidades da utilização do livro - didático

Finalidades	RE	RP	RM	Total	%
A	30	14	2	46	38,7
B	18	5	0	23	19,3
C	15	6	1	22	18,5
D	9	2	0	11	9,3
E	8	0	0	8	6,7
F	3	1	1	5	4,2
G	2	1	0	3	2,5
H	0	0	1	1	0,8
Total	85	29	5	119	100,0

Estas finalidades indicadas nas respostas dos professores podem ser reunidas em três grupos básicos: finalidades que visam o aluno, como os tipos A, B e C, finalidades que visam o aluno e o professor as D, E, F e

G e as finalidades como a do tipo H que visa a adequação a fatores externos que não o professor e aluno.

Tomando-se o 1º grupo de respostas como as mais significativas pois focalizam o aluno, e, comparando-se com o 2º e 3º grupo de respostas, observamos que existe uma diferença significativa para  $\alpha = 0,05$  ( $\chi^2 = 12,530$ ) entres estes grupos de respostas, predominando a finalidade A, o que significa que a maioria dos professores utiliza o livro didático em suas aulas para o aluno acompanhar, complementar e fixar os conteúdos e, portanto, o conteúdo do livro didático constitui o ponto de referência fundamental para a aprendizagem do aluno.

### 1.3. Identificação e comparação de outras fontes de estudo utilizadas pelos professores, além do livro-didático.

Quanto à utilização de outras fontes de estudo nas atividades em sala de aula, 98% dos professores afirmaram que utilizam outras fontes, além do livro didático.

As outras fontes indicadas pelos professores foram classificadas, após uma tabulação preliminar, em fontes de estudo propriamente ditas, tais como livros, revistas e jornais, e fontes que se referiram a atividades técnicas ou formas de ensino que podem ser desenvolvidas em aula, tais como trabalhos individuais e de grupo. Esta classificação decorreu do fato de que das 288 respostas indicadas pelos pro-

fessores,175- se referiam a técnicas e formas de ensino como fonte de estudo em sala de aula, salientando-se principalmente indicações de recursos de ensino tais como: retro-projetor, gravuras, álbum seriado, fitas gravadas e slides. Este tipo de respostas demonstra que os professores confundiram fontes de estudos com técnicas e recursos de ensino.

Na análise dos resultados considerou-se apenas o primeiro grupo de respostas que se referem a fontes de estudos propriamente ditas, agrupando-as em 4 tipos. Esta classificação foi considerada para os dados referentes às fontes utilizadas pelos professores em sala de aula e às fontes utilizadas para seleção e organização de conteúdos. A tabela IX demonstra os resultados.

TABELA IX - Fontes utilizadas em atividades de aula e na seleção e organização dos conteúdos, por Rede de Ensino

Fontes utilizadas	Rede de ensino	Professores que utilizam a fonte												Professores que não utilizam a fonte				
		Em atividades de aula				Na seleção e organização dos conteúdos				Em ambos								Total
		RE	RM	RP	S.Tot.	RE	RM	RP	S.Tot.	RE	RM	RP	S.Tot.		RE	RM	RP	Total
A Livro-didático inclusive o adotado na série	Estadual	22				1				43					--			
	Municipal		5				--				--				--			
	Particular			8				--				21				--		
	Sub-total <sub>1</sub>				35				1				64	100				--
B Revistas e livros especializados e não-especializados	Estadual	2				6				1					57			
	Municipal		2				1				--					2		
	Particular			6				2				2					19	
	Sub-total <sub>2</sub>				10				9				3	22				78
C Jornais	Estadual	11				1				--					54			
	Municipal		2				--				--					3		
	Particular			9				1				2					17	
	Sub-total				22				2				2	26				74
D Enciclopédias e coleções	Estadual	3				18				3					42			
	Municipal		--				1				--					4		
	Particular			2				9				1					17	
	Sub-total				5				28				4	37				63
	Estadual	38				26				47					153			
	Municipal		9				2				--					9		
	Particular			25				12				26					53	
	Total				72				40				73	185				215

Tomando-se, na tabela anterior, os totais referentes ao número de professores que utilizam outras fontes *além do livro didático* (exclui-se A) e os que não utilizam, verificamos que é significativo, para  $\alpha = 0,05$ , o número de professores que não utilizam outras fontes além do livro didático para seleção e organização de conteúdos e para atividades em sala de aula ( $\chi^2 = 56,3$ ).

Comparando-se os tipos de fontes (totais de A, B, C e D) verificamos que a fonte A é a mais utilizada pois, existe uma diferença significativa ( $\alpha = 0,05$ ) entre a fonte A, ou seja, o livro didático e as outras fontes ( $\chi^2 = 85,897$ ).

A aplicação do teste  $\chi^2$  tendo como base os resultados totais das fontes utilizadas em sala de aula e as fontes utilizadas na seleção e organização dos conteúdos, permite verificar que existe uma diferença significativa ( $\chi^2 = 134,162$ ;  $\alpha = 0,05$ ) entre as fontes utilizadas nestas duas situações, predominando novamente a utilização do livro didático. Podemos ainda concluir que o livro-didático é o mais utilizado mesmo quando se consideram as demais fontes em conjunto (fontes B, C e D) ( $\chi^2 = 76,674$ ;  $\alpha = 0,05$ ).

Remanejando-se os dados da tabela anterior podemos observar a utilização das fontes nas atividades de aula e na seleção e organização de conteúdos.

TABELA X - Utilização de fontes em aula e na seleção e organização de conteúdos

Fonte	Aula	S.O.C.	Total
A	99	65	164
B	13	12	25
C	24	4	28
D	9	32	41
Total	145	113	258

A aplicação do teste  $\chi^2$  a estes dados nos permite verificar que existe uma diferença significativa ( $\alpha = 0,05$ ) entre as fontes utilizadas em sala de aula e as fontes utilizadas para seleção e organização dos conteúdos, ( $\chi^2 = 30,119$ ) sendo que: o livro didático é utilizado predominantemente como fonte de estudo em ambas as situações; a fonte C (jornais) não é utilizada de forma significativa para seleção e organização de conteúdos e a fonte D (enciclopédias e coleções) não é utilizada predominantemente para as atividades de aula.

Em resumo, as análises até aqui realizadas com relação a utilização do livro didático nos permitem concluir que:

- quem seleciona o livro-didático é o professor
- o livro-didático é utilizado pelos professores na maioria das aulas

- a finalidade principal de utilização do livro-didático é a de fazer com que o aluno tenha uma base para estudos
- o livro-didático é utilizado como fonte principal tanto para a seleção e organização dos conteúdos pelos professores como para o desenvolvimento de atividades com os alunos em sala de aula.

Considerando-se estes resultados e o primeiro aspecto de desdobramento da hipótese de trabalho podemos concluir que os conteúdos desenvolvidos pelos professores são os conteúdos apresentados nos livros-didáticos.

#### 1.4. Identificação e comparação dos critérios de seleção do livro-didático com os critérios de seleção e organização de conteúdos.

Como foi dito no capítulo referente à metodologia, a tabulação e análise dos dados será feita a partir da descrição das categorias e sub-categorias de critérios realizada na parte final do capítulo relacionado ao referencial teórico.

A análise dos dados obtidos pode ser realizada sob os seguintes aspectos:

- 19) Quanto à utilização ou não utilização de critérios: Se considerarmos as categorias de critérios e as respectivas frequências totais (tabela XI) verificamos que não

há diferença significativa para  $\alpha = 0,05$ , na utilização destas categorias ( $\chi^2 = 3,8749$ ), donde se conclui que a maioria dos professores não utiliza qualquer um dos critérios.

TABELA XI - Distribuição da freqüência de utilização ou não dos critérios segundo as categorias

Categoria	Nº de sub-categorias	Profs. que utilizam o critério			Profs. que não utilizam o critério			Total
		RO*	RP*	Sub-total <sub>1</sub>	RO	RP	Sub-total <sub>2</sub>	
A - Gnosiológico	6	72	38	110	354	136	490	600
B - Psicológico	3	42	20	62	171	67	238	300
C - Sociológico	2	28	8	36	114	50	164	200
D - Outros	4	68	24	92	216	92	308	400
Total	15	210	90	300	855	345	1200	1500

\*RO: Rede de Escolas Oficiais = Rede de Escolas Estaduais + Rede de Escolas Municipais

RP: Rede de Escolas Particulares

2º) Quanto à utilização dos critérios para seleção dos livros-didáticos, tomando-se a freqüência entre os professores que afirmaram utilizar critérios (sub-totais 1 e 3, Tabela XII) as categorias *critérios gnosiológicos* e *outros critérios* são as mais utilizadas pois existe uma diferença significativa na utilização destes critérios ( $\chi^2 = 34,820$ ;  $\alpha = 0,05$ ).

Assim sendo, excluindo-se os critérios que não se relacionam ao referencial teórico (categoria D), podemos concluir que os professores afirmam utilizar predomi-



nantemente os critérios gnosiológicos (categoria A) para seleção do livro-didático.

- 39) Quanto à diferença de utilização dos critérios de seleção do livro-didático em relação às diferentes redes de ensino a que o professor está vinculado, considerando-se as categorias e o total de frequência por rede de ensino (coluna (1) + (7) e (2) + (8), tabela XII) a aplicação do teste  $\chi^2$  permite verificar que não há diferença significativa ( $\chi^2 = 3,843$ ;  $\alpha = 0,05$ ) entre a utilização de critérios para seleção e organização de conteúdos, ou seja: os critérios utilizados pelos professores para seleção do livro-didático não são diferentes para professores vinculados quer à rede oficial de ensino quer à rede particular.
- 49) Quanto à utilização de critérios para seleção e organização de conteúdos, dentre os professores que afirmam utilizar critérios para seleção e organização de conteúdos (colunas (6) + (9), tabela XII) observamos que a categoria mais utilizada é a A (critérios gnosiológicos) e a menos indicada é a C (critérios sociológicos), pois existe uma diferença significativa entre a utilização das categorias ( $\chi^2 = 28,427$ ;  $\alpha = 0,05$ ).
- 59) Quanto à diferença da utilização dos critérios de seleção e organização de conteúdos em relação às redes de ensino, a aplicação do teste  $\chi^2$  (colunas (4) + (7) e (5) + (8), tabela XII) indica que não há diferença sig-

nificativa, para  $\alpha = 0,05$ , na utilização dos critérios quanto a dependência administrativa ( $\chi^2 = 0,821$ ) o que significa que os critérios utilizados pelos professores para seleção e organização de conteúdos não são diferentes para professores vinculados à rede oficial e à rede particular.

TABELA XII - Distribuição da frequência de utilização dos critérios de seleção do livro-didático e de seleção e organização dos conteúdos, segundo as categorias

Categorias	Nº de sub-Categorias	Seleção do livro-didático			Sel. e organiz. dos conteúdos			Ambas			Totais		
		RO	RP	Sub-total <sub>1</sub>	RO	RP	Sub-total <sub>2</sub>	RO	RP	Sub-total <sub>3</sub>	RO	RP	Geral
A - Gnosio-lógico	6	28	17	45	36	14	50	8	7	15	72	38	110
B - Psico-lógico	3	6	5	11	29	10	39	7	5	12	42	20	62
C - Socio-lógico	2	15	3	18	11	3	14	2	2	4	28	8	36
D - Outros	4	42	16	58	25	6	31	1	2	3	68	24	92
Totais	15	91	41	132	101	33	134	18	16	34	210	90	300
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)

Os resultados dos dados de utilização das categorias de critérios relacionados ao número de horas-aula semanais do professor apresentam-se da seguinte forma:

TABELA XIII.- Relação entre a carga-horária semanal e a utilização dos critérios

Categorias	Horas-aula semanais			Total
	até 15 h.	16-30 h.	30-44 h.	
A	10	25	16	51
B	10	23	12	45
C	3	12	3	18
D	6	16	10	32
Total	29	76	41	146

A aplicação do teste  $\chi^2$  a estes dados nos indica que não há diferença significativa ( $\alpha = 0,05$ ) no uso de critérios quando se considera o número de horas-aula semanais do professor ( $\chi^2 = 2,477$ ) ou seja, o uso de critérios não é afetado pelo número de horas-aula semanais dos professores.

A relação entre a utilização das categorias de critérios e o tempo de magistério é demonstrado com os dados da tabela XIV:

TABELA XIV - Relação entre o tempo de serviço no magistério e a utilização de critérios

Categoria	Tempo de magistério			Total
	menos de 5 anos	de 6 a 10 anos	mais de 10 anos	
A	16	21	13	50
B	18	24	6	48
C	4	9	3	16
D	9	16	5	30
Total	47	70	27	144

Verificamos com base na tabela acima e com a aplicação do teste  $\chi^2$ , que o uso de critérios não é afetado pelo tempo de serviço que o professor possui, pois sendo  $\chi^2 = 3,9155$  não há diferença significativa ( $\alpha = 0,05$ ) no uso de critérios quanto ao tempo de serviço.

Em resumo, e com base nestas análises, podemos afirmar que:

- 1) a maioria dos professores não utiliza as categorias de critério.
- 2) dentre os que utilizam critérios, o critério gnosiológico e outros critérios são os mais indicados para seleção do livro-didático.
- 3) a rede administrativa a que o professor está vinculado,

o tempo de serviço e a carga horária semanal de aulas não interferem na utilização de critérios pelo professor.

- 4) para seleção e organização de conteúdos o critério gnosiológico é o predominante, e o critério sociológico é o menos utilizado.

Daí se concluir que se excluirmos *outros critérios* para a seleção do livro-didático, o critério gnosiológico passa a ser o mais utilizado tanto para seleção do livro-didático como para seleção e organização de conteúdos, donde haver uma coincidência de utilização de critérios para ambas as situações. Por outro lado, *outros critérios*, embora não pertencendo ao quadro referencial teórico, tem como indicadores a ilustração e apresentação dos livros bem como a adequação às diretrizes curriculares. Daí poder se explicar a predominância deste critério para seleção do livro-didático.

## 2. ANÁLISE DOS LIVROS-DIDÁTICOS

As análises até agora realizadas, basearam-se fundamentalmente em dados quantitativos. A análise dos critérios de seleção e organização dos conteúdos implícitos nos livros-didáticos foi realizada especificamente com base nas categorias de critérios explicitados a partir do referencial teórico e caracteriza-se portanto, como uma análise descri-

tiva. Este tipo de análise e a natureza dos elementos a serem analisados - os conteúdos dos livros - não requerem, portanto, uma quantificação dos dados.

Para a seleção do livro-didático utilizaram-se os seguintes procedimentos:

Em primeiro lugar efetuou-se uma listagem preliminar de todos os autores indicados pelos professores e os respectivos títulos dos livros, obtendo-se uma relação de 21 autores diferentes e 29 títulos de livros, pois mais de um título pertencia a um autor.

Desta listagem dos autores, selecionaram-se aqueles que obtiveram maior frequência em um determinado título no total da amostra assim como as maiores frequências em cada uma das estratas da amostra.

Os resultados estão apresentados na tabela XV:

TABELA XV - Distribuição das frequências por autores dos livros-didáticos

Autores	RE	RP	RM	Total	%
A	23	3	2	28	35,44
B	8	4	1	13	16,46
C	10	2	1	13	16,46
D	9	1	--	10	12,66
E	8	--	1	9	11,39
F	4	2	--	6	7,59
Total	62	12	5	79	100,00

Observamos que os autores que apresentam maior frequência nestes 6 livros, são em 1º lugar o autor A, que corresponde a 35,44%, e em 2º lugar o autor B, (16,46%) e com a mesma frequência o autor C (16,46%). Somando-se as porcentagens relacionadas a estes 3 autores, verificamos que obtemos uma representatividade no conjunto de 68,36%. Considerando-se a frequência de utilização por rede de ensino em relação à utilização do autor A, obtemos a seguinte representatividade: 44,23% na Rede Estadual, 25% na Rede Particular e 40% na Rede Municipal. Observamos que a frequência mais baixa ocorre entre os professores da Rede Particular. No entanto, se considerarmos a frequência da utilização dos outros livros didáticos (os restantes entre os 21 autores) podemos afirmar com base no levantamento preliminar que não há maior concentração de frequência em outros autores que as consideradas nestes seis, entre os professores da Rede Particular. Assim sendo também é significativa a porcentagem de utilização do autor A entre os professores da Rede Particular. Decidiu-se assim, que o primeiro livro selecionado seria o do autor A.

Quanto ao segundo autor a ser selecionado, se considerássemos somente a maior frequência, seria o autor B. Porém, tivemos oportunidade de observar que este autor produziu diversos títulos e a frequência obtida na utilização deste autor, ficou dispersa entre os diversos títulos e, portanto, é pouco representativa no conjunto dos dados. E ainda, observamos que este autor não possui livros de Estudos Sociais

mas de História e Geografia separadamente. Por este motivo consideramos que o autor C, deveria ser o segundo autor selecionado para análise, pois apresenta, no total da amostra, uma porcentagem de utilização igual à do autor B.

Os autores A e C correspondem a 51,90% de utilização no total de respostas dos professores a estes 6 livros.

Acrescentamos que, por motivo de ética profissional, não nomeamos o autor nem a editora dos livros selecionados.

Selecionamos os autores A e C, decidimos que seriam analisados todos os livros destes autores com o título de Estudos Sociais designados para a 5<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries do 1º grau.

O autor A apresentou uma coleção de 4 volumes, cujos conteúdos são organizados da seguinte forma:

#### 5<sup>a</sup> SÉRIE

##### I - A Terra no espaço

A Idéia do Mundo

O Sistema Solar

A Harmonia do Universo

Os Movimentos da Terra

Orientação na Superfície Terrestre

Representação da Superfície Terrestre

##### II - A Terra - Características Físicas

Eras Geológicas

Configuração dos Continentes

Elementos Naturais dos Ambientes Continentais



## Elementos Naturais dos Ambientes Marinhos

### III - A Terra - Morada do Homem

A Escala dos Seres

O Homem Primitivo

O Nomadismo e a Sedentarização

O Homem na Antiguidade

Periodização e Cronologia

### IV - O Homem no Egito Antigo

Paisagem Geográfica

Estrutura Social e Forma de Governo

Agricultura

Arquitetura

### V - O Homem na Grécia Clássica

A Paisagem Geográfica

O Comércio Marítimo

A Formação da Cidade-Estado

A Família Grega

A Arte Grega

### VI - O Homem na Roma Antiga

Paisagem Geográfica

A Sociedade Romana - Realeza - República - Império

Agricultura e Comércio

A Arte Romana

## 6ª SÉRIE

- I - Continentes - Aspectos Físicos  
América - Europa - Ásia - África - Oceania - Regiões Polares
- II - O Homem na Europa Feudal  
Paisagem Geográfica - Classes Sociais no Feudalismo  
Igreja Medieval - Os Burgos e as Corporações - Cultura Feudal
- III - O Homem no Império Bizantino  
Paisagem Geográfica - Organização Social - Origem  
Evolução e Decadência do Império - Comércio Bizantino  
Cultura Bizantina
- IV - O Homem no Império Muçulmano  
Paisagem Geográfica - Estrutura Social - Organização  
Política do Império - Comércio Árabe no Oriente e no Mediterrâneo - Cultura Muçulmana
- V - O Homem na América Pré-Colombiana  
Paisagem Geográfica - Comunidades Pré-Colombianas:  
Maias, Astecas, Incas e Tupis Guaranis - Formas de  
Organização Política - Sistema Econômico - Culturas  
dos Povos Pré-Colombianos
- VI - Conjuntura das Navegações  
Grandes Navegações: Náuticas, Culturais e Militares  
Rotas Comerciais no Mediterrâneo: Veneza e Gênova

Queda do Império Bizantino - O Mediterrâneo e o Atlântico: Posição Geográfica - Ventos e Correntes Marítimas

Expansão Marítima Européia: Expansão Marítima Espanhola - Descoberta da América; Expansão Marítima Portuguesa - Descoberta do Brasil; Expansão Marítima Inglesa, Francesa e Holandesa; A Louisiana - As Treze Colônias

## VII - Conjuntura Renascentista

Renascimento: Renascimento Científico - Renascimento Artístico - Absolutismo: Política Ibérica na América - Administração Colonial no Brasil - Colonizador Português - Administração Colonial na América - Mercantilismo: Sociedade e Economia Canavieira - Trabalho Escravo - Brasil Holandês - Sociedade e Economia Aurífera - Reforma e Contra-Reforma; Igreja no Brasil Colonial - Papel da Companhia de Jesus na América

## 7ª SÉRIE

Espaço Brasileiro e Expansão Colonizadora

Situação Geográfica - Relevo - Hidrografia - Clima - Vegetação - Litoral

Conjuntura Revolucionária

Ideologia Revolucionária - Movimentos Revolucionários

Emancipação Política na América Latina

Organização do Estado Brasileiro

Elementos Básicos do Estado - Regime Constitucional

Conjuntura Brasileira no 2º Período

Estrutura Política - Estrutura Social - Estrutura Econômica - Estrutura Cultural

## 8ª SÉRIE

### I - Conjuntura Mundial do Século XX

#### 1. Estrutura Política

1.1. Crises internacionais e a Paz Armada

1.2. A 1ª Guerra Mundial

1.3. Período entre-guerras

1.4. A 2ª Guerra Mundial

1.5. Bipolaridade e 3º Mundo

#### 2. Estrutura Social

2.1. Questão Social

2.2. Relações internacionais - A ONU e a OEA

#### 3. Estrutura econômica

3.1. A Grande Crise de 1929

3.2. Industrialização e desenvolvimento

#### 4. Estrutura Cultural

4.1. Desenvolvimento técnico - científico

4.2. Letras e Artes

### II - Conjuntura Brasileira na 1ª República

#### 1. Estrutura política

1.1. Proclamação da República

1.2. Símbolos nacionais

- 1.3. Constituição de 1891
- 1.4. Formação territorial
- 1.5. Governos da 1<sup>a</sup> República
- 2. Estrutura Social
  - 2.1. Comunidades rurais
  - 2.2. Comunidades urbanas
- 3. Estrutura econômica
  - 3.1. Ciclo da borracha
  - 3.2. Crise do café
- 4. Estrutura cultural
  - 4.1. Progresso científico
  - 4.2. Progresso artístico

### III - Conjuntura Brasileira na 2<sup>a</sup> República

- 1. Estrutura política
  - 1.1. Revolução de 1930 e período ditatorial
  - 1.2. Constituições de 1934, 1937 e 1946
  - 1.3. Revolução de 1964
  - 1.4. Governos da 2<sup>a</sup> República e suas realizações
- 2. Estrutura social
  - 2.1. Instituições trabalhistas brasileiras
  - 2.2. INPS - PIS - PASEP - BNH
- 3. Estrutura econômica
  - 3.1. Plano Nacional de Desenvolvimento
  - 3.2. Sistema tributário nacional

#### IV - Conjuntura Brasileira na Atualidade

##### 1. Região Sul

- 1.1. Paisagem geográfica
- 1.2. Norte cafeicultor paranaense
- 1.3. Planalto das matas e araucárias
- 1.4. Vale do Paranã
- 1.5. Vale do Itajai
- 1.6. Zona carbonífera catarinense
- 1.7. Planalto a pampa gaúcho
- 1.8. SUDESUL

##### 2. Região Sudeste

- 2.1. Paisagem geográfica
- 2.2. Área metropolitana de São Paulo
- 2.3. Interior agro-industrial paulista
- 2.4. Baixada Santista
- 2.5. Grande-Rio
- 2.6. Baixada Fluminense
- 2.7. Zona da mata mineira
- 2.8. Triângulo mineiro
- 2.9. Quadrilátero ferrífero
- 2.10. Vale do Rio Doce

##### 3. Região Nordeste

- 3.1. Paisagem geográfica
- 3.2. Zona da mata nordestina
- 3.3. Agreste nordestino
- 3.4. Zona salineira

- 3.5. Recôncavo Baiano
- 3.6. Zona cacaeira
- 3.7. INCRA, SUDENE, SUVALE e PROTERRA
- 4. Região Norte
  - 4.1. Paisagem Geográfica
  - 4.2. Rede hidrográfica
  - 4.3. Extrativismo Vegetal
  - 4.4. Rede rodoviária
  - 4.5. Zona Bragantina
  - 4.6. Minério dos Carajás
  - 4.7. SUDAM e SUFRAMA
- 5. Região Centro-Oeste
  - 5.1. Norte de Mato Grosso e de Goiás
  - 5.2. Integração do Índio
  - 5.3. Pantanal e campos do sul
  - 5.4. Planalto de cerrados
  - 5.5. Brasília
  - 5.6. PRODOESTE

O autor C também apresenta uma coleção de 4 volumes e os conteúdos são organizados de forma semelhante à do autor B, porém, apresenta algumas diferenças, como se pode observar pelo que segue:

## 5ª SÉRIE

### UNIDADE I

#### A Terra no Espaço

##### 1. A idéia do Universo

###### 1.1. Nebulosas e estrelas

###### 1.2. Planetas, cometas e satélites

##### 2. O Sistema Solar

###### 2.1. O Sol e os Planetas

###### 2.2. A Terra e a Lua

##### 3. A Harmonia do Universo

###### 3.1. As leis da mecânica celeste

###### 3.2. A existência de Deus

##### 4. Os movimentos da Terra

###### 4.1. Movimento de Rotação

###### 4.2. Movimento de Translação

##### 5. Orientação na superfície terrestre

###### 5.1. Pontos cardeais e colaterais

###### 5.2. Coordenadas geográficas

##### 6. Representação da superfície terrestre

###### 6.1. Tipos básicos de projeção

###### 6.2. Símbolos e convenções geográficas



## UNIDADE II

### A Terra: Características Físicas

1. Eras geológicas
  - 1.1. Noções básicas
  - 1.2. Processos de formação das rochas
2. Configuração dos continentes
  - 2.1. O planisfério
  - 2.2. Os continentes
3. Elementos naturais dos ambientes continentais
  - 3.1. A morfologia e a drenagem
  - 3.2. Os climas e cobertura vegetal
  - 3.3. Os solos
4. Elementos naturais dos ambientes marinhos
  - 4.1. Os oceanos e mares
  - 4.2. Movimentos do mar
  - 4.3. Litorais e costas

## UNIDADE III

### A Terra: Morada dos Homens

1. Periodização e cronologia
2. A escola dos seres
3. O homem primitivo
4. O nomadismo e a sedentarização

## 5. O homem na Antiguidade

### UNIDADE IV

1. Paisagem geográfica
2. Estrutura social
3. Formas de governo
4. A Economia
5. Artes e Ciências

### UNIDADE V

#### O Homem na Grécia Clássica

1. A paisagem geográfica da Grécia
2. A família grega
3. Formação da cidade-estado
4. O comércio marítimo
5. A arte grega

### UNIDADE VI

#### O homem na Roma Antiga

1. A paisagem geográfica
2. A sociedade romana
3. A realeza, a república e o império
4. A agricultura e o comércio
5. A arte romana

## 6ª SÉRIE

## UNIDADE I

## Os Continentes: Aspectos Físicos

- |                |                       |
|----------------|-----------------------|
| 1. As Américas | 4. A África           |
| 2. A Europa    | 5. A Oceania          |
| 3. A Ásia      | 6. As Regiões Polares |

## UNIDADE II

## O Homem na Europa Feudal

1. Paisagem geográfica
2. Feudalismo
3. Classes Sociais do Feudalismo
4. Igreja Medieval
5. Os Burgos e as Corporações
6. Cultura feudal

## UNIDADE III

## O Homem no Império Bizantino

1. Paisagem geográfica
2. Organização social
3. Origem, evolução e decadência do Império
4. Comércio Bizantino
5. Cultura Bizantino

## UNIDADE IV

## O Homem no Império Muçulmano

1. Paisagem geográfica
2. Estrutura Social
3. Organização política do Império
4. Comércio árabe no Oriente e no Mediterrâneo
5. Cultura muçulmana

## UNIDADE V

## O Homem na América Pré-Colombiana

1. A paisagem geográfica
2. As comunidades pré-colombianas: sua organização política, seus costumes, seu sistema econômico e sua cultura

## UNIDADE VI

## Conjuntura das Navegações

1. Causas das grandes navegações
  - 1.1. Náuticas
  - 1.2. Culturais
2. Rotas comerciais do Mediterrâneo
3. O Mediterrâneo e o Atlântico
4. A expansão marítima européia

## UNIDADE VII

## Conjuntura Renascentista

## 1. O Renascimento

## 1.1. O Renascimento Científico

## 1.2. O Renascimento Artístico e Literário na Itália

## 1.3. O Renascimento em outros países

## 2. O Absolutismo

## 2.1. A política ibérica na América

## 2.2. A administração colonial no Brasil

## 2.3. A administração colonial espanhola

## 3. O Mercantilismo

## 3.1. A sociedade e economia canavieira

## 3.2. A sociedade e a economia aurífera

## 4. A Reforma e a Contra-Reforma

## 4.1. A Igreja no Brasil colonial

## 4.2. O papel da Companhia de Jesus na América

## 7ª SÉRIE

## UNIDADE I

## Espaço Brasileiro e a Expansão Colonizadora

## 1. A situação geográfica

## 4. O Clima

## 2. O Relevo

## 5. A Vegetação

## 3. A Hidrografia

## 6. O Litoral

## UNIDADE II

## Conjuntura Revolucionária

1. Ideologia Revolucionária
2. Movimentos Revolucionários
3. Emancipação Política na América Latina

## UNIDADE III

## Organização do Estado Brasileiro

1. Elementos Básicos do Estado
2. Regime Constitucional

## UNIDADE IV

## Conjuntura Brasileira no Segundo Reinado

1. A Estrutura Política do Segundo Reinado
2. A Estrutura Social do Segundo Reinado
3. A Estrutura Econômica do Segundo Reinado
4. A Estrutura Cultural do Segundo Reinado

## 8ª SÉRIE

## UNIDADE I

## Conjuntura Mundial do Século XX

- |                       |                        |
|-----------------------|------------------------|
| 1. Estrutura política | 3. Estrutura econômica |
| 2. Estrutura Social   | 4. Estrutura cultural  |

## UNIDADE II

## Conjuntura Brasileira na Primeira República

- |                       |                        |
|-----------------------|------------------------|
| 1. Estrutura Política | 3. Estrutura Econômica |
| 2. Estrutura Social   | 4. Estrutura Cultural  |

## UNIDADE III

## Conjuntura Brasileira na Segunda República

1. Estrutura Política
2. Estrutura Social
3. Estrutura Econômica

## UNIDADE IV

## Conjuntura Brasileira na Atualidade

1. A Região Sul - A Menor Região do País
2. A Região Sudeste - O coração Industrial do Brasil
3. A Região Nordeste - Onde o Homem Luta com o Clima
4. A Região Norte - O Domínio do *Inferno Verde*
5. A Região Centro-Oeste - O Reino dos Cerrados

A análise destes conteúdos foi realizada em função dos critérios descritos anteriormente, e em termos comparativos entre os dois autores.

## A. CRITÉRIOS GNOSIOLÓGICOS

### A1 - Níveis do conteúdo

Os livros do Autor A e os do Autor C são organizados por unidades, como podemos observar pela forma de organização dos conteúdos. Unidade de ensino desde Morrison significa uma reunião de conteúdos específicos mas interrelacionados compondo um conjunto facilmente compreensível e significativo porque pressupõe: relacionamento entre as aprendizagens e a possibilidade de se manejar intelectualmente o conteúdo em termos integrados. Nesse sentido a unidade de ensino tem etapas: um primeiro momento de visualização - do todo, um segundo momento de análise dos elementos e descoberta das relações e um terceiro momento de volta ao todo, interrelacionando todos os seus elementos.

Observamos que os autores nestes livros, pretendem seguir esta seqüência de etapas. Vejamos como: as unidades são desdobradas em sub-unidades e nestas sub-unidades são destacados alguns itens (geralmente em negrito). Após os títulos das unidades há uma pequena introdução ao assunto, de forma breve (de 3 a 5 parágrafos) que procura dar uma visão geral do assunto. Esta introdução ao assunto é apresentada no livro A de forma descritiva e muitas vezes entremeada de dados. Alguns exemplos:

A idéia do Universo (pag. 6/5<sup>a</sup> série). O autor inicia dizendo que *há uns quinhentos anos aproximadamente ...*



*acreditavam que a Terra era o centro da criação...* Neste parágrafo existe um dado e uma idéia incompleta, pois a Terra era o centro da criação - de que? No segundo parágrafo desta mesma página encontramos outro dado: *o sol possui 1.392.000 quilômetros de diâmetro ...* No terceiro parágrafo (pag. 6) usa o termo galáxia, sem explicá-lo e apresenta outro dado: *60 mil milhões de anos para viajar de nossa galáxia ...* Completa a introdução à unidade com uma definição de universo, que, como veremos ulteriormente é uma definição que não está correta. Assim sendo, a introdução ao assunto da unidade em termos do momento da visualização do todo não está adequada.

Outro exemplo deste autor na parte referente a história: pag. 109 - A Terra - Morada do homem. São dois parágrafos: um diz que a Prê-história é *um imenso período de 700.000 anos* e outro diz que a história tem início com a escrita. Desta forma, história e pré-história não são conceituadas mas definidas em termos de duração. A seguir, observa-se que a visão da Terra como morada do homem é apresentada no sentido de seqüências da evolução da espécie humana (citação em latim). De nenhuma forma na introdução à unidade transparece a idéia da evolução humana em termos das distinções entre a sociedade animal e a sociedade humana, ou um conceito antropológico de cultura, como a resposta do homem à natureza.

Em relação ao autor C nestas mesmas unidades observamos:

No que se refere a unidade sobre - A Idéia do Universo, o autor introduz o assunto com a idéia de galáxia e dá uma definição correta do Universo, não sobrecarregando nos dados, embora apresente alguns. Quanto à segunda unidade referente à história, introduz o assunto (pag. 104 - 2 parágrafos) dizendo que se pode encontrar muita coisa a estudar sobre a vida do homem na Terra tais como *como ele tentou dominar a natureza, modificando a terra para sobreviver*. Parece-nos portanto que como introdução, a idéia é daquele primeiro momento da unidade de visualização do todo. Em seguida o autor apresenta as divisões da história (pag. 106 - 5<sup>a</sup> série), no entanto não apresenta o conceito da História. A idéia da Terra como morada do homem, é completada de certa forma com o conceito de *nomadismo e sedentarização* (pag. 113 a 116). Porém, ao resumir em quadro (pag. 116 - item 5) as idéias propostas utiliza como título o homem na *Antiguidade* o que em termos da divisão da História não corresponde em absoluto à Pré-História.

Assim retomando-se o conceito de unidade, anteriormente apresentado, podemos observar que os conceitos dos livros do Autor A não correspondem ao que se entende por unidade, em nenhuma de suas etapas. O segundo autor, apresenta uma tentativa de visualização do todo (primeira etapa da unidade) não exagera nos detalhes em termos da segunda etapa mas não faz convenientemente a interrelação dos elementos do todo nem a integração das idéias de forma correta ao findar as unidades.

Portanto, podemos observar que o nível do conteúdo resume-se na identificação e no reconhecimento de fatos e dados, sendo também que as descrições destes fatos e dados são salientadas de muitas formas.

Nos livros do autor A, podemos exemplificar:

O autor A apresenta a descrição do Movimento de Rotação como *o movimento da terra ao redor do eixo imaginário que atravessa de polo a polo* (pag. 29 - 5<sup>a</sup> série). Ora, o movimento de rotação é o giro que a terra faz em torno de si mesmo. Esta descrição no livro do Autor C apresenta-se desta forma, o que é correto (pag. 33 - 5<sup>a</sup> série - 2º parágrafo) mas em seguida utiliza, como o autor A, a idéia de eixo imaginário que prejudica muito a visão do fenômeno, pois é desnecessária e inadequada como modelo de explicação.

Podemos encontrar outra definição no livro do autor A - *os dias são de duração desigual à das noites nos Hemisférios Norte e Sul* (pag. 31 - livro 5<sup>a</sup> série). Embora haja uma explicação mais precisa nos parágrafos seguintes, esta definição é de difícil compreensão porque é ambígua e, como está salientada na sua forma de apresentação (em negrito e com linhas de contorno) poderá levar a uma fixação na memória sem a apreensão correta do seu significado.

Em história, a partir da IV unidade dos livros da 5<sup>a</sup> série, dos dois autores são introduzidos os termos estrutura e conjuntura. Assim fala-se em *Estrutura Social e Formas de Governo* do Egito antigo - (autor A - pag. 125, autor C - pag. 121). Os termos aparecem novamente a partir da

Unidade IV dos livros de 6<sup>a</sup> série dos dois autores, e continua sendo utilizado nos livros de 7<sup>a</sup> série e nos de 8<sup>a</sup> série. Encontramos títulos de sub-unidades como: Conjuntura das Navegações - Conjuntura Renascentista - Conjuntura Brasileira no 2º Reinado: estrutura política, estrutura social, estrutura econômica, estrutura cultural - Conjuntura Mundial do século XX e outras.

A utilização de tais termos nos títulos das unidades deveriam implicar toda uma nova visão conceitual e metodológica da história, em termos principalmente, da multiplicidade do tempo histórico, de conjunturas e de estruturas históricas. Desta forma, o tempo não é um dado linear único, em que se sequenciam cronologicamente os fatos históricos mas a multiplicidade do tempo implica na definição de conjuntura (média duração) e de estruturas (longa duração), dos quais o acontecimento é apenas uma evidência. No entanto, o que se observa nos livros não corresponde a esta nova conceituação, pois o que se lê no desenvolvimento das unidades ainda é a descrição de dados e fatos isolados e, desta forma, os títulos das unidades não garantem a nova abordagem em termos de estrutura e conjuntura.

Observa-se que o que ocorre na realidade é que os autores se perdem no labirinto dos fatos, e com ele o professor e o aluno. Vejamos: navegações, empreendimentos coloniais, formação do Estado Nacional Moderno, ascensão da burguesia e outras transformações sociais, renascimento e novas manifestações ideológicas, revolução religiosa, são tra-

tados em separado pelos dois autores, quando na verdade, sendo elementos de uma mesma conjuntura, a sua abordagem deveria de imediato permitir que isso fosse percebido.

Além dos dados referidos anteriormente, podemos encontrar outros, citados pelos autores, que por serem numerosos, exemplificaremos com alguns:

No livro de 5<sup>a</sup> série, o autor A apresenta: o tempo de duração das Eras Geológicas, datas limites dos períodos pré-históricos, extensão do Egito, da Grécia e de Roma na Idade Antiga, divisão da História Romana.

O autor C, no livro de quinta série, desenvolve o assunto sobre Eras Geológicas mediante a técnica de história em quadrinhos (o que é discutível como veremos posteriormente). Apresenta também a divisão da história, após explicar a idéia de Periodização e Cronologia. Os assuntos relativos ao Homem na Idade Antiga (Egito, Grécia, Roma) são descritos sucintamente com a apresentação de alguns aspectos destas sociedades, tais como a cultura, o comércio e agricultura, intercalados sempre com dados.

No livro de 6<sup>a</sup> série - Autor A:

Encontramos uma quantidade de dados, entre eles: extensão dos principais rios e lagos da América - Europa - Ásia e África - Período de duração da Peste Negra na Europa - Número de obras de Médicos Muçulmanos - Ano de nascimento e morte dos doze renascentistas italianos e outros vinte e quatro renascentistas europeus.

O autor C em relação a estes aspectos compara o relevo das Américas, salientando semelhanças e diferenças. A hidrografia dos Continentes é apresentada de forma resumida, com alguns dados. Sobre os renascentistas enumera alguns escritores e artistas, apresentando a relação entre o autor e a obra, a qual é solicitada em exercício (exerc. 2, p. 138).

Livro de 7<sup>a</sup> série - Autor A: Dados sobre: latitude, longitude e pontos extremos do Brasil: norte-sul e leste-oeste dos quatro fusos horários brasileiros. Em relação aos aspectos geográficos do Brasil apresenta dados sobre: relevo, clima, hidrografia e litoral, com muitos pormenores tais como: classes de intervalos altimétricos, superfície aproximada e participação percentual das Terras Baixas, Planaltos, Serras e áreas culminantes do Brasil.

À pag. 31, quando trata do Período da Caça ao Índio, em 7 parágrafos consecutivos há sete datas.

Sobre o Império Brasileiro, apresenta o detalhe da data de construção e extensão das estradas de ferro.

O autor C utiliza para o estudo dos aspectos físicos do Brasil, a técnica de Instrução Programada. Salienta seis tipos diferentes de clima no Brasil e nove tipos de vegetação. Sobre o litoral brasileiro, cita as principais ilhas, cabos, baías e atividades econômicas. Salienta as causas da Revolução Francesa, com alguns nomes de datas.

No livro de 8<sup>a</sup> série - Autor A - encontramos as datas de quatro Tratados de Paz (sec. XX) - períodos de go-

verno desde Deodoro (1891) até Washington Luiz (1930). Dados sobre área, clima, extensão do litoral, número de habitantes, extensão dos rios, rebanhos, exportações, agricultura, principais altitudes de todas as Regiões Brasileiras.

O Autor C organiza toda a unidade sobre a estrutura política do início do século XX, especificamente sobre a primeira e a Segunda Guerra Mundial em sequência cronológica. Organiza quadro sobre os governos da primeira República, acrescentando às datas, os principais acontecimentos. Apresenta também sobre as regiões brasileiras dados sobre todos os aspectos citados no livro do autor A, porém, os quadros são mais resumidos, e não contêm tantos dados.

Os exercícios dos livros dos dois autores, com algumas exceções solicitam respostas em termos de dados e fatos. Inclusive, em muitas unidades, solicita-se nos exercícios que o aluno utilize o dicionário para definir palavras.

Considerando-se as observações até aqui realizadas sobre esta sub-categoria de critérios: níveis do conteúdo - verificamos que nos livros analisados a apresentação dos conteúdos é realizada predominantemente mediante fatos e dados.

Portanto, esta ênfase ao fato e ao dado leva a um tipo de conhecimento, cujo processo de operações mentais se realiza apenas a nível de memorização, identificação e reconhecimento dos fatos e dos dados, excluindo a possibilidade do aluno realizar operações mentais mais complexas e que levariam a uma compreensão maior dos assuntos estudados.

Desta forma, o sentido *instrumental* do conteúdo fica prejudicado.

## A2 - Organização Sequencial

Como já dissemos anteriormente os livros dos dois autores parecem supor uma organização dos conteúdos em termos de unidade que implicaria uma seqüência natural das idéias em termos de visão geral do todo, definição das relações e, finalmente, volta ao todo. Na definição das relações dos elementos do todo é que mais especificamente deverá ocorrer a seqüência dos conteúdos tanto no sentido de pré-requisitos como a interrelação das idéias.

Com relação a seqüência dos conteúdos podemos verificar alguns aspectos dos livros analisados. Vejamos:

Primeiramente salientaremos os aspectos referentes a geografia nos livros dos dois autores: A e C.

Ao apresentar o assunto referente à *duração dos dias e das noites* e *Estações do ano* (p.30-32 - 5<sup>a</sup> série) o autor A apresenta primeiro a duração dos dias e das noites e depois as Estações do Ano, de forma inteiramente dissociada. Ora, estes dois assuntos são obrigatoriamente vinculados a compreensão das Estações do Ano que deve preceder a duração dos dias e das noites pois a desigualdade de duração dos dias é decorrente da alternância das Estações nos diferentes Hemisférios. O autor C, aborda apropriadamente estes assuntos



a esta forma, situando-os dentro do estudo sobre os Movimentos de Rotação e Translação (p. 33-5<sup>a</sup> série).

Ainda no livro de 5<sup>a</sup> série, o autor A, apresenta outros problemas de seqüência:

- pag. 29, um parágrafo sobre geodésia é interposto no assunto referente ao Movimento de Rotação da Terra, de forma totalmente deslocada. O autor C apresenta Rotação e Translação no mesmo texto como "*Os Movimentos da Terra*."
- na primeira unidade - a origem do Sistema Solar (p.12) encontramos a palavra galáxia sem nenhuma explicação e empregada várias vezes. No entanto, o conceito de Universo deveria ser introduzido a partir da noção de galáxia e não da noção de Terra. O autor C introduz a Idéia do Universo com a noção de galáxia (p.8).

Considerando-se a questão dos pré-requisitos, podemos observar que várias unidades que compõem os livros da 5<sup>a</sup> série nos assuntos referentes à Geografia os dois autores deixam de considerar esta questão, pois na formulação das descrições dos fenômenos, os pré-requisitos não são considerados e nem se verifica uma introdução à descrição destes aspectos. Podemos citar alguns exemplos de pré-requisitos que não são considerados nos livros nos assuntos de geografia:

- A Mecânica Celeste - exigem noções de geometria e trigonometria.

- O Movimento de translação - Consequência deste movimento
  - definições de Plano Eclíptica e obliquidade da eclíptica
  - necessitam de noções de geometria.
- Coordenadas - exigem noções de geometria e trigonometria.
- Representação da superfície terrestre - têm como base noções de desenho projetivo.
- Clima - Variação da temperatura em relação a altitude - para uma visão completa deste fenômeno são necessários conhecimentos de Mecânica Ondulatória.
- Variações de pressão - depende do conhecimento de Física à respeito do movimento molecular térmico.
- Classificação dos ventos - também exige noções de física em termos de movimento molecular térmico.
- Solos - implica noções de Química - ciência específica que desempenha papel coadjuvante primordial.

Estes pré-requisitos evidenciam em primeiro lugar, a necessidade de uma integração curricular, em termos de desenvolvimento paralelo de disciplinas coadjuvantes da geografia, em que o aluno tivesse possibilidades de receber uma base para a compreensão dos assuntos. Em segundo lugar, na ausência desta interdisciplinariedade, que, pelo menos, os conteúdos dos livros-didáticos fossem elaborados com esta visão interdisciplinar. Mesmo que se tais pré-requisitos possam ser percebidos como de difícil compreensão para o aluno, muito mais difícil é a compreensão da noção sem o

pré-requisito, pois tais noções são incompletas e parciais.

Portanto, em quinze sub-unidades dos capítulos relacionados à geografia, nos livros destinados à 5<sup>a</sup> série, oito sub-unidades estão inadequados ao critério de organização sequencial, no que se refere à pré-requisitos.

No que se refere aos conteúdos de história no livro de 5<sup>a</sup> série observamos que:

Os dois autores introduzem as unidades sobre o Homem no Egito Antigo, O Homem na Grécia Clássica, O Homem na Roma Antiga, respectivamente, IV, V e VI unidades, situando a Paisagem Geográfica onde localizam estes povos no Continente Europeu. Neste caso, aspectos geográficos do Continente Europeu, são apresentados, sem que o aluno tenha situado este Continente na área Continental do Mundo. Este assunto é dado posteriormente na 6<sup>a</sup> série.

Na organização das unidades acima observamos que:

- Na unidade sobre o Egito Antigo - os dois autores focalizam em primeiro lugar a estrutura social e a seguir o autor A focaliza as formas de governo, a escrita egípcia, o culto dos mortos, a agricultura, a pecuária e a arquitetura. O autor C salienta apenas a economia, artes e ciências. Assim, vemos que o autor A, detalha mais os conteúdos, mas os dois autores colocam os últimos aspectos de forma desarticulada, pois não focalizam em termos de estruturas políticas, econômicas e culturais, que se ligam umas as outras. Podemos dizer que este mesmo tipo de abordagem é rea-

lizada em relação às unidades sobre os Gregos e os Romanos. É interessante notar que na Unidade sobre os Romanos, o autor A inicia com a origem e fundação, após a localização geográfica, em seguida apresenta a divisão da História Romana, a organização social e política na realeza, a República, Agricultura e Comércio - Os Irmãos Graco. O primeiro e o segundo Triunvirato, o Império, o Cristianismo, as habitações e a arte Romana. Esta sequência de fatos parece-nos um tanto desconexa.

O autor C, nesta mesma unidade inicia assuntos situando a origem e fundação de Roma no texto sobre a Paisagem Geográfica. Em seguida apresenta:

- A Sociedade Romana.
- A Divisão da História Romana: a Realeza, a República e o Império.
- A Realeza.
- A República: 1º e 2º triunvirato.
- O Império.
- Agricultura e Comércio.
- Arte.
- Influência do grego e latim na língua Portuguesa.

Esta sequência, apesar de ser mais razoável ainda não é suficiente pois ainda se verifica distanciamento entre o elemento social e econômico.

No livro da 6<sup>a</sup> série observamos que o Autor A, na II Unidade - O homem na Europa Feudal, (p.28) apresenta pela primeira vez a divisão da história por períodos (idades), embora os conteúdos da 5<sup>a</sup> série já estivessem abordados em termos da Idade Antiga e da Prê-história. O autor C, muito adequadamente coloca o assunto da divisão da história, na Unidade 3 - A Terra Morada dos Homens (p.106) portanto, *antes* de falar sobre os povos da Antiguidade.

A seqüência utilizada pelos dois autores nas unidades nestes livros de 6<sup>a</sup> série é: a Europa Feudal, O Império Bizantino, o Império Muçulmano, a América Prê-Colombiana e a Conjuntura das Navegações. Cronologicamente estas unidades fazem parte da Idade Média e Moderna. Ora, o que marca a passagem da Idade Antiga para a Idade Média é a Invasão dos Povos Bárbaros a Roma, e a passagem da Idade Média para a Moderna é a tomada de Constantinopla (Império Romano do Oriente) pelos povos Bárbaros. Entre os fatos históricos importantes deste período situou-se as grandes Navegações e os Descobrimentos Marítimos. Portanto, em termos cronológicos as unidades estão estruturadas em relação às Idades Média e Moderna. No entanto, parece-nos que nenhum dos autores preocupou-se em situar os fatos históricos destas Idades a partir de um fio condutor que estabelecesse as relações entre os fatos. Assim, podemos observar que por exemplo, assuntos tais como o Império Bizantino e Muçulmano não são situados neste contexto.

Principalmente, a unidade sobre o Homem na América

Pré-Colombiana que fica inteiramente desarticulada do resto porque não se percebe este fio condutor que faça os encadeamentos das unidades. Assim, a tentativa dos autores de descreverem o assunto de forma a ir e voltar no tempo resulta extremamente confusa.

Na Unidade VI - Conjuntura das Navegações os dois autores situam o Descobrimento da América e do Brasil, ao falar da Expansão Marítima Espanhola e Portuguesa, o que é muito apropriado, pois pelo menos este fato é situado no contexto histórico mais amplo. No entanto ao organizarem a unidade seguinte - VII - Conjuntura Renascentista, percebe-se que isto não ocorre. Entre os assuntos desta unidade encontramos, o Renascimento, o Absolutismo e o Mercantilismo. No assunto sobre o absolutismo, os autores situam a Administração Colonial no Brasil, e no Mercantilismo, a sociedade e economia canavieira. Os assuntos são situados porém, apenas sob forma de título, porque em nenhum momento, a forma de abordagem de tais aspectos os autores *salientam* as relações como por exemplo a da estrutura política do absolutismo com a administração colonial na América e no Brasil ou a adoção do monopólio Colonial como decorrência da Prática Mercantilista. (Veja-se pag. 118 e 130 do Autor A - livro da 6<sup>a</sup> série e pag. 138 e 139 do Autor C - livro 6<sup>a</sup> série).

A unidade sobre o homem na América Colombiana (V) é apresentada pelos dois autores como unidade anterior à *Conjuntura das Navegações*. A seqüência é apropriada, embora os autores não explicitem em nenhum momento a importância de

se situar a existência de uma civilização desenvolvida na América, antes de Colombo.

No livro da 7<sup>a</sup> série a organização da IV unidade - Conjuntura Brasileira no 2º Reinado - é organizada em termos de estrutura política social, econômica e cultural. Na sub-unidade sobre estrutura social, os dois autores apresentam itens sobre: Movimento abolicionista - Movimentos Migratórios e Classes Sociais.

Estes três assuntos embora fazendo parte da estrutura social não são tratados desta forma pois até mesmo o conceito de classe social é visto abstratamente, sem uma relação como os fenômenos concretos do tipo de estratificação social ocorridas no Brasil em suas diferentes fases históricas. O autor C, apresenta este assunto - Classes Sociais, de forma mais adequada pois situa as diferentes classes sociais nos períodos, imperial e atual (p.156-158) embora isto pudesse ter sido desenvolvido não como um capítulo à parte, mas como parte integrante da estrutura social nas unidades anteriores que se referem ao Brasil-Colônia, Imperial e República.

O livro da 8<sup>a</sup> série, no que se refere a parte da história - Conjuntura Mundial no século XX, Conjuntura Brasileira na Primeira e Segunda Repúblicas, especialmente em relação a estrutura política a seqüência utilizada é a seqüência cronológica, nos dois autores analisados. É preciso salientar que está incluído entre os assuntos de 8<sup>a</sup> série Símbolos Nacionais que, além de estar deslocado, porque segue

o assunto sobre a República Velha, sem qualquer ligação, constitui um assunto demasiadamente simples para este nível. Pois, ao mesmo tempo o aluno depara com problemas tão complexos como as consequências das Guerras Mundiais, e um problema tão limitado como a descrição dos símbolos nacionais, que geralmente é assunto que se ensina desde as primeiras séries do 1º grau.

A partir de todas estas observações podemos concluir quanto ao critério de organização sequencial, que os conteúdos apresentados pelos autores, aparentemente, isto é, nos títulos das unidades e sub-unidades, apresentam uma sequência de idéias, tentando muitas vezes superar a sequência cronológica. NO entanto, na forma de abordagem do conteúdo de cada título e sub-título as relações entre as idéias e o encadeamento entre estas não são apresentadas, principalmente nos assuntos relacionados à geografia, no sentido de pré-requisitos.

### A3 - Integração dos Conteúdos

A integração de conteúdos no presente estudo é caracterizada como integração de conteúdos na área de Estudos Sociais, entendida como a utilização dos princípios fundamentais das ciências que compõem este campo do conhecimento, elaborados sob uma nova estrutura. Assim sendo, a integração de conteúdos na área de Estudos Sociais não constitui



meramente a justaposição de conteúdos de História e Geografia. Sob este aspecto podemos observar que, nos livros analisados, a tentativa de integração inclui predominantemente conteúdos de história e geografia, que foram organizados sob um título de Estudos Sociais.

Podemos observar a distribuição dos conteúdos pelo seguinte quadro:

Quadro 1: Distribuição dos conteúdos de História e Geografia por número de páginas

Série	A U T O R   A			A U T O R   C		
	Nº Pag.Geogr.	Nº Pag.Hist.	Total	Nº Pag.Geogr.	Nº Pag.Hist.	Total
5 <sup>a</sup>	108	52	160	103	49	152
6 <sup>a</sup>	27	165	192	48	128	176
7 <sup>a</sup>	59	117	176	59	116	175
8 <sup>a</sup>	86	88	174	41	126	167
	280	422	702	251	419	670

Podemos observar pelo número de páginas destinadas a História e Geografia que os livros dos dois autores apresentam maior quantidade de conteúdos referentes à história que à geografia no total das quatro séries.

No livros do autor A, a parte de história representa 60% e no autor C 62%.

Portanto, além de não haver um equilíbrio na distri-

buição de conteúdos de história e geografia, não se observa nenhuma integração entre tais conteúdos pois as unidades referentes a conteúdos de geografia são apresentadas separadamente das unidades referentes a história. Encontramos por exemplo, nos livros de 5<sup>a</sup> série dos dois autores a I, II e III unidades de geografia seguidas da IV, V e VI unidades que contêm assuntos de história.

Nos livros de 6<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> séries as primeiras unidades são de geografia e as restantes de história. Nos livros de 8<sup>a</sup> série as primeiras três unidades são referentes à história e as últimas são de geografia. Verificamos ainda que na 6<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> série predominam os conteúdos de história, e nas 5<sup>a</sup> séries predominam conteúdos de geografia. Na 8<sup>a</sup> série, ou há uma equivalência de conteúdos de história e geografia como nos livros do Autor A ou predomina novamente os conteúdos de história, como no caso do autor C.

Além desta forma de justaposição de conteúdos de história e geografia, podemos ainda observar que em alguns momentos, ao desenvolverem os conteúdos de história existe uma tentativa de incluir alguns aspectos de geografia, como por exemplo quando os autores colocam o sub-título - Paisagem Geográfica nas unidades referentes ao Homem no Egito Antigo (IV) - O Homem na Grécia Clássica (V) e O Homem na Roma Antiga (VI). Nos livros de 5<sup>a</sup> série ou nas unidades III, IV e V do livro da 6<sup>a</sup> série, respectivamente - O Homem no Império Bizantino - O Homem no Império Muçulmano e o Homem na América Pré-Colombiana.

Verificamos mais uma vez que esta inclusão do item Paisagem Geográfica nos conteúdos de história não garante por si só a integração dos conteúdos, pois a forma como é descrita não constitui uma forma de integração embora talvez, tenha sido este o objetivo da inclusão do item.

Outra tentativa de integração História e Geografia é feita quando incluiu conteúdos de História em assuntos de Geografia. Como por exemplo verificamos no livro da 7<sup>a</sup> série (Autor A) que os assuntos sobre *O São Francisco e a Pecuária e o Tietê e o Bandeirantismo* (p.26 a 28) ou *Os Rios e a Pecuária e o Tietê e o Bandeirantismo* (Autor C, p.34 a 37) são incluídos após o desenvolvimento da sub-unidade que trata da Hidrografia Brasileira.

Encontramos ainda a sub-unidade Classes Sociais (p. 115 do livro 7<sup>a</sup> série Autor A e p.156 7<sup>a</sup> série Autor C) que é abordada pelos autores do ponto de vista sociológico, e que está desenvolvida na Unidade referente a Estrutura Social do Segundo Reinado. Embora o autor C consiga uma abordagem interrelacionada entre os conceitos sociológicos e os fatos históricos, em relação aos assuntos que precedem esta unidade, ela não tem nenhuma ligação principalmente na forma como este item é descrito pelo autor A.

Considerando-se estas análises podemos concluir que a forma de abordagem dos conteúdos dos livros analisados não está adequada ao critério de integração de conteúdos, pois esta não pode ser interpretada como a justaposição de conteúdos de História e Geografia.

Na verdade, e de modo geral, se verificarmos a listagem dos conteúdos de geografia dos livros, editados provavelmente depois de 1971 (os livros não têm data nem edição), verificamos que muito pouca coisa difere da listagem dos programas de geografia da Reforma Capanema, de 9 de abril de 1942. Para isto, verifique-se o livro de James Braga Vieira da Fonseca - O Ensino da Geografia no Brasil, editado pelo Instituto Pan-Americano de Geografia e História, em 1956.

#### A4 - Formas de Conteúdo

Explicitamos este critério como sendo o que determina a flexibilidade e a atualização dos conteúdos em função da investigação científica no campo do conhecimento. A flexibilidade dos conteúdos em relação ao desenvolvimento de uma ciência implica entre outras coisas, a correção do conceito.

Após uma análise geral dos conteúdos dos livros o que mais nos chamou a atenção foi os conteúdos de geografia nos livros de 5ª série. Vejamos o que ocorre, em relação a este aspecto de correção dos conceitos.

No capítulo referente à Idéia de Universo aparecem os dois autores que apresentam o conceito de Universo como sendo o *espaço infinito* (Autor A - p.6 - 5ª série. Autor C - p.8 - 5ª série). Mas o universo não é espaço pois espaço

é aquilo que é ocupado por um corpo. Em seguida na mesma p. 6 o autor A acrescenta que *ninguém pode afirmar com precisão o tamanho do Universo*. Ora, o universo é calculável. O raio do Universo é calculável e estudantes do 2º grau podem fazer este cálculo.

Outra afirmação do autor A à p. 7: *A Via Láctea tem forma lenticular* - Se a Terra está dentro da Via Láctea nós não podemos vê-la. Não se pode sair de nossa galáxia; o máximo que o homem conseguiu foi ir à Saturno. Somente por uma questão de analogia a nossa galáxia pode ser comparada a outras galáxias que daqui podemos ver. E, nenhuma galáxia é lenticular.

Na página 12, o autor A na descrição da origem do Sistema Solar dá a entender que os planetas, seus satélites e os cometas são coisas diversas do Sistema Solar. O parágrafo à mesma página inicia com um data - data em que o Universo teve início, de forma categórica. Não se sabe como tal data foi deduzida. Em seguida, o autor A apresenta algumas hipóteses sobre a origem do Sistema Solar, que além de serem de difícil compreensão para o aluno, são hipóteses ultrapassadas. Na página 14, no livro do Autor A, encontramos uma falha quando o autor fala da distância - luz do sol à Terra, comparando-a com a distância-luz da estrela *Alfa do Centauro*. O autor diz que é *de quase 4 anos* e o número exato é de 4,2 anos-luz, além de não explicar o que constitui esta medida: (ano-luz). O autor C, utiliza outro tipo de explicação mais simples a partir da explicação do que é a

distância em anos-luz (p.26).

Na unidade referente à Mecânica Celeste, aparece (p. 23) no livro do Autor A, as Leis da Mecânica Celeste e seus autores: Ptolomeu, Copérnico, Kepler e Newton. No entanto, Einstein foi totalmente esquecido. O autor C (p.26) só apresenta as leis de Kepler e de forma hermética.

O autor A, à pág. 30, apresenta como consequências do Movimento de Translação da Terra, a desigualdade entre os dias e as noites e a sucessão das Estações do Ano. Esta afirmação está totalmente errada, pois a Terra poderia girar a vida toda em torno do sol sem que isto ocasionasse as estações ou a desigualdade entre os dias e as noites. O que faz as Estações do Ano e a desigualdade dos dias e das noites é a inclinação do eixo da Terra em relação ao plano de sua órbita. O autor C, apresenta como origem (p.33) das estações do ano, o movimento de translação e a inclinação do eixo da Terra, o que é mais apropriado.

Na unidade sobre a Configuração dos Continentes, aparece no livro do autor A uma série de terminologias ultrapassadas tais como as referentes à explicação das Camadas da Litosfera (p.71). Em vez de SIAL e SIMA, utiliza-se mais apropriadamente: crosta, manto e núcleo, como faz o autor C (a p. 18) ao apresentar o conteúdo sobre a Terra e a Lua. Nesta mesma unidade sobre a Configuração dos Continentes os dois autores apresentam a hipótese de Wegener sobre a deriva dos continentes. Existem outras teorias que explicam de forma divergente, e que não são apresentadas. O autor A se

refere à citada teoria, como *a mais aceita* (pag. 68) (não diz por quem).

No assunto sobre Clima e Vegetação à pág. 88, o autor A afirma que *a temperatura da atmosfera diminui quando a latitude aumenta* e segue a explicação do fenômeno como sendo *porque os Raios Solares incidem mais diretamente na zona equatorial* - Ora, os Raios Solares incidem diretamente em qualquer lugar. A expressão mais adequada seria - que os Raios Solares incidem *perpendicularmente* no Equador. O autor C não apresenta estes detalhes, somente descreve a variação da temperatura de acordo com a latitude e altitude (p.82).

No que se refere aos conteúdos de história do livro da 5ª série, também observamos alguns aspectos inadequados ao critério ora focalizado.

Vejamos a Unidade III - A Terra Morada do Homem - O autor A apresenta nesta unidade à pág. 110 - duas teorias sobre a origem do homem:

A Teoria Monocêntrica e a Teoria Policêntrica. Tais teorias enquanto teorias são válidas porém, do ponto de vista da comprovação de dados deverão ser complementadas, pois, nem uma nem outra teoria explica por si só a origem do homem. Embora os fósseis mais antigos encontrados, estejam localizados na África, não podemos dizer que lá estejam todos os mais antigos, os primeiros a aparecerem, (Teoria Monocêntrica) como também não se pesquisou o suficiente para poder afirmar que não existam fósseis com igual antiguidade

aos da África, em outros continentes. Portanto às teorias deveriam ser acrescentados estes aspectos. O autor C não apresenta estas teorias mas se atem à idéia de evolução humana (p.108). Os dois autores utilizam (p.112 e 108 respectivamente Autor A e Autor C) a terminologia - O Homem Primitivo. A utilização deste termo é incorreta porque se refere a primeiro, e o Homo Sapiens é a etapa final do processo de evolução humana. Mais adequado seria o emprego do termo - homem pré-histórico.

Outro ponto a ressaltar, é a definição de história e pré-história, que os dois autores utilizam. O autor A diz que *a história tem início quando o homem começou a valer-se da escrita* (p.109) e a *pré-história como imenso período ... no qual a escrita era ignorada*. Não há realmente diferença entre pré-história e história. A não ser que se entenda possível fazer-se história apenas quando existem documentos escritos. Eles são de suma importância, mas os conceitos renovados de documento indicam que é possível fazer história onde não existe documento escrito.

O autor C em relação a estes aspectos da definição da história e a pré-história apresenta em termos de periodização e cronologia, dizendo que *se usa como ponto de referência, para marcar o tempo, o ano de nascimento de Cristo*, (p.105) mas não explica porque se toma este ponto como base. Aliás, esta base só é válida para o mundo ocidental cristão. O importante é ressaltar que a divisão cronológica em Antes de Cristo e Depois de Cristo é Moderna e, foi uma



maneira de converter as cronologias de outros povos que contavam os anos de maneira diferente.

Na unidade 6 - Conjuntura das Navegações especificamente no item referente a Expansão Marítima Européia os autores situam o Descobrimento do Brasil. O autor A assim se expressa em relação à descoberta do Brasil: o objetivo de Cabral era *ir até as Índias e ali estabelecer uma colônia portuguesa* (p.105) e mais adiante: *a partir das ilhas do Cabo Verde tomou a direção do sudoeste, afastando-se cada vez mais do litoral africano* (p.106).

O autor C apresenta o assunto da seguinte forma: *Essa expedição tinha a dupla função de explorar os mares portugueses e fortificar os contatos comerciais iniciados pelos portugueses nas Índias. Além dessas, tinha também uma suposta missão secreta, que era a de tomar posse oficialmente das terras além do Oceano Atlântico* (p.111) e em parágrafo seguinte afirma *Segundo alguns historiadores, Cabral foi obrigado a se afastar das costas da África para evitar as calmarias do Golfo de Guiné. Outros afirmam que obedecendo às ordens secretas de D. Manuel, o Venturoso, se desviou propositadamente do litoral africano* (p.111).

O primeiro autor descreve o objetivo de Cabral como sendo o estabelecimento de colônia portuguesa *nas Índias* e que a partir da Ilha de Cabo Verde, Cabral afastou-se do litoral africano. Desta forma se entende que o Brasil foi descoberto por acaso, sem o objetivo expresso, já que não explica porque Cabral afastou-se da Ilha de Cabo Verde.

O segundo autor apresenta a causa do afastamento de duas formas: como sendo devido às calmarias do Golfo da Guiné e como sendo por ordens *secretas* de D. Manuel isto é, propositadamente. No entanto como explica o autor anteriormente, se havia uma *suposta* missão secreta de tomar posse oficial das terras além do Oceano Atlântico, obviamente o afastamento de Cabral foi proposital.

Na p.113, o autor A coloca a questão de que o Brasil foi descoberto por acaso, e apresenta cinco refutações à idéia conforme os historiadores modernos. Esta questão deveria ser esclarecida não como uma complementação mas como parte essencial do texto sobre o Descobrimento do Brasil.

Assim, mediante a análise dos conteúdos dos livros face a esta sub-categoria de critério - formas de conteúdo, podemos concluir que não existe uma adequação pois, são numerosos os conceitos que são desenvolvidos de forma incorreta, o que evidencia uma desatualização e inflexibilidade dos conteúdos, tendo-se em vista o desenvolvimento e aperfeiçoamento das investigações científicas no campo da História e da Geografia, que implica uma constante revisão conceitual e metodológica de conteúdos de ensino.

#### A5 - Estrutura da Matéria

Ao analisarmos o critério integração dos conteúdos, observamos que os conteúdos dos livros não estão adequados

a este critério, porque os conteúdos de história e geografia são nitidamente separados, mas justapostos sob o título de Estudos Sociais.

Este mesmo dado pode ser utilizado na análise do critério de estrutura da matéria, ou seja: a falta de integração dos conteúdos de história e geografia implica a não existência da estrutura de Estudos Sociais. O que se quer dizer é que a estrutura da matéria Estudos Sociais não existe, o que existe é uma seqüência de conteúdos de geografia somados a uma seqüência de conteúdos de história. Esta seqüência dos conteúdos de história e de geografia é linear e, em nenhum momento existe uma retomada das idéias.

Por exemplo: os autores apresentam no último item da Unidade III do livro da 5ª série - A Terra: Morada dos Homens, O Homem na Antiguidade. Na passagem para unidade ulterior a número IV O Homem no Egito Antigo, há um hiato, porque se estava situando o homem na Antiguidade, não se retoma a idéia de evolução dos grupos humanos, situando-se o Egito sem qualquer relação por exemplo com os povos das civilizações que evoluíram como o Egito em regiões banhadas pelos grandes rios, como os povos das Índias, junto ao Indo e da China, às margens do Rio Amarelo. Ou então a idéia de que a evolução humana não ocorreu ao mesmo tempo no mundo todo e que houve uma diferença entre os períodos pré-históricos no Oriente e no Ocidente e a entrada na Antiguidade, como período histórico, deu-se em épocas diferentes: enquanto a Europa ainda se encontrava na Pré-história, no Oriente

já haviam surgido civilizações, precursoras da civilização ocidental. Esta relação não é apresentada pelos autores, quando estudam estas duas unidades.

Outro exemplo. Nos livros de 6<sup>a</sup> série são desenvolvidas as unidades referentes ao Homem na Europa Feudal e após outras duas unidades apresenta a Unidade VI Conjuntura das Navegações. Nenhum dos autores retoma o final do mundo medieval como ponto de partida das modificações políticas culturais e econômicas que abriram caminho para o Início da Idade Moderna, e que resultou em acontecimentos como as Navegações, O Renascimento e a Reforma.

O que ocorre na maneira como são desenvolvidos os conteúdos nestes livros é que tentaram apresentar uma forma nova de estrutura de Estudos Sociais, a qual abandona a ordem cronológica da história, porém, esta nova *estrutura* não é realizada de forma suficientemente precisa para definir qual o tipo de relação deve ser aprendida em termos de dificuldades, de significação ou profundidade dos conteúdos. Por exemplo: as unidades referentes a: Conjuntura Brasileira no Segundo Reinado (Unidade IV - livros de 7<sup>a</sup> série) Conjuntura Brasileira na 1<sup>a</sup> República (Unidade II - livros de 8<sup>a</sup> série) e a Conjuntura Brasileira na 2<sup>a</sup> República (Unidade III - livros de 8<sup>a</sup> série). Estas unidades são apresentadas em itens referentes à Estrutura Política, Estrutura Social e Estrutura Econômica. Este tipo de organização implica em conhecer em detalhes o tipo de estrutura de cada um dos períodos brasileiros, mas não possibilita a comparação

das diferentes estruturas nos diversos períodos.

Assim sendo, verificamos que os conteúdos referentes à geografia e os conteúdos relativos à história, como também das unidades entre si, seguem cada um, uma estrutura diferentes, que não é nem a tradicional *lógica* cronológica da história, nem a clássica organização da geografia por zonas ou regiões. Esta forma tumultuada de apresentação dos conteúdos porém, não resultou numa organização apropriada para integração dos aspectos de geografia nem da história como base para a estrutura do ensino de Estudos Sociais.

#### A6 - Idéias Básicas

As considerações realizadas anteriormente, sobre a não existência de uma estrutura na área de Estudos Sociais nos conteúdos dos livros implica diretamente no critério agora analisado, pois uma estrutura de conteúdos se desenvolve quando existe um núcleo para sua organização. Este núcleo para organização é geralmente, determinado a partir das idéias básicas e esta *lógica* das idéias básicas é que determina os fatos que vão ser estudados e a maneira de combiná-los.

Ora, o fato de predominar nos conteúdos dos livros a descrição de dados diminui a possibilidade do desenvolvimento de idéias entendidas aqui como estruturas integradoras.

O desenvolvimento de idéias básicas tem como primeira etapa: a seleção de temas, que pela sua natureza determina os tipos de relações a serem destacadas e é aquelas que se desvanecem, determinando desta forma o alcance do conhecimento.

Observamos que, nos livros, existem temas de naturezas diferentes e que correspondem a uma quantidade grande de unidades. As unidades sendo numerosas, são pouco significativas, não pelo mérito do tema mas pela tendência de se fazer um tratamento mais unidimensional que multidimensional. Por exemplo: as unidades referentes às Regiões Brasileiras, são apresentadas uma após outra, abrangendo clima, vegetação, bacias hidrográficas mas sem tocar em questões que representam outra dimensão tal como a influência dos diferentes quadros geográficos sobre o tipo de organização econômica.

A representação do conhecimento essencial ou seja dos conteúdos fundamentais que devem ser dominados por todos os alunos, é outro aspecto relacionado ao desenvolvimento de idéias básicas.

Observamos que a forma dos autores desenvolverem os conteúdos não define o que é essencial para o aluno pois, se os exercícios são formulados na sua maioria para a verificação de dados e fatos todo e qualquer dado ou fato do texto deve ser obrigatoriamente dominado pelo aluno.

Assim, as idéias básicas que devem ser dominadas, não são expressas, mas o aluno terá de passar a dominar todos

os fatos e dados apresentados.

Da falta de evidência das idéias básicas nos livros didáticos resulta uma acumulação de informações específicas, sem adequada seleção e organização.

Por exemplo, podemos observar que os autores ao desenvolverem a Unidade VII do livro da 6<sup>a</sup> série - *Conjuntura Renascentista* organizam as sub-unidades em torno de itens como Renascimento - Absolutismo - Mercantilismo e Reforma e Contra-Reforma. Ocorre porém, que tais itens de conteúdos são abordados como fatos e acontecimentos importantes, que marcaram os Tempos Modernos, porém tais acontecimentos são desdobrados em outros mais específicos como a citação dos principais renascentistas, sem situar devidamente o significado deste movimento como uma modificação de uma vida econômica social e cultural. Ou a apresentação de fatos sobre Administração Colonial no Brasil, com a citação das capitanias, expedições colonizadoras, os governadores gerais e outros sem focalizar a idéia de que estes fatos estão relacionados à estrutura política do absolutismo e à adoção de um tipo de administração (monopólio colonial) como decorrência da teoria mercantilista. E ainda a descrição das causas da Reforma, como um movimento religioso isolado, sem as conexões a todo um movimento filosófico, econômico e sócio-político que teve como resultado entre outros a ruptura da unidade do mundo cristão.

O que ocorre de maneira geral nas formas de apresentação dos conteúdos dos livros é que, mesmo tentando uma or-

ganização por unidades que pressupõem temas a serem desenvolvidos, estes temas não são suficientemente definidos em termos de idéias básicas. Não existindo estas idéias básicas a relação entre os fatos é muito vaga, pois para cada unidade há uma grande quantidade de fatos específicos que são descritos em detalhes excessivos. Esta forma de especificidade do conteúdo tende a produzir passividade na assimilação do conteúdo por parte de quem aprende pois sua principal ocupação passa a consistir em recordar fatos e datas.

Ocorre ainda que os detalhes se acumulam mais quanto maior é a complexidade do nível do conteúdo. Por exemplo, livros de 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries apresentam muito mais dados que os livros de 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries.

## B. CRITÉRIOS PSICOLÓGICOS

Antes de se realizar a análise dos conteúdos didáticos em relação a este critério é necessário dizer que a definição das etapas de desenvolvimento mental, necessidades e interesses das crianças, deve partir de um diagnóstico de uma determinada realidade de um grupo de alunos, que é diferente de grupo para grupo, de aluno para aluno. Sem este diagnóstico do real, torna-se sumamente artificial a adequação da seleção e organização de conteúdos a estes critérios.

Por outro lado, estes critérios embora sejam apresentados separadamente do ponto de vista didático, não devem



ser considerados da mesma forma na sua análise. Pois, necessidades e interesses estão diretamente associados ao conjunto de fatores que determinam uma fase de desenvolvimento.

No entanto, se a determinação das fases de desenvolvimento, interesses e necessidades depende de um diagnóstico da realidade para seleção e organização de conteúdos, algumas considerações de natureza teórica e gerais podem ser realizadas na análise destes critérios.

O critério de etapas de desenvolvimento mental aqui entendido como adequação dos conteúdos ao nível de desenvolvimento mental da criança, não implica porém em reduzir o processo do conhecimento a níveis inferiores, mas em acompanhar as etapas do desenvolvimento mental, desafiando a criança para novos níveis de desenvolvimento.

Afirmamos anteriormente que os conteúdos dos livros de 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> série apresentavam alguns conceitos errôneos, assim como os livros de 6<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> séries apresentam dados e fatos em maior quantidade que nos livros de 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup>.

Podemos observar dois aspectos desta constatação: primeiro, que a adequação ao nível de desenvolvimento está associado a simplificação (errônea) do conceito e não na tradução acessível e honesta do ponto de vista científico. Segundo, que a complexidade dos assuntos está associada à intensidade da descrição do específico, e não à compreensão de conceitos em um contexto que passa ser facilmente captado por quem aprende.

Outros exemplos ainda podem ser citados. Assunto tal

como a origem do Sistema Solar é apresentado em termos de datas (autor A) e em relação a sua Origem cinco hipóteses são descritas. O tema pode ser ensinado a uma criança de 5ª série desde que se abstenha de hipóteses e dados e simplesmente se explique *como é* o Sistema Solar. O tratamento dos conteúdos da unidade referente a Eras Geológicas e rochas é totalmente *in abstractum* como se na Era *Cenozóica* nem as rochas existissem mais.

Por outro lado, a forma de abordagem destes conteúdos acima citados e mais as unidades referentes aos Povos da Antiguidade também constantes do livro de 5ª série pretendem realizar uma adaptação ao nível de desenvolvimento em termos de distanciamento da cientificidade dos conceitos. Vejamos: na apresentação do assunto sobre o sol percebe-se que o máximo que os autores fazem é apresentá-lo *menos misterioso*, insinuando levemente uma idéia de fetichismo. Mas, ao se falar sobre o sol ou Universo a uma criança é exatamente para se desfazer qualquer vestígio de animismo ou qualquer outro tratamento obscurantista, de vez que o assunto é ensinado do ponto de vista de uma ciência. Também pode-se correr este risco ao se tratar da história dos Povos Antigos pois, esta é tão remota para a criança que pode parecer uma estória de faz de conta.

O que salientamos é que os temas em si não são totalmente inadequados a uma faixa de idade por mais abstratos ou remotos que sejam, mas a *forma de abordagem é que é inadequada*. Qualquer assunto pode ser ensinado, desde que

respeitados os pré-requisitos e situados num contexto em que a criança consiga captá-los apropriadamente.

Todas estas observações também são válidas se considerarmos o critério de interesses e necessidades.

Como já dissemos anteriormente, necessidades e interesses são relativos a cada grupo de crianças, e por isso mesmo os conteúdos dos livros didáticos não podem ser utilizados da mesma forma a grupos diferentes em diferentes lugares. Obviamente, necessidades e interesses de uma criança do meio rural são diferentes dos de uma criança de zona urbana para citar apenas exemplos mais contrastantes. Desta forma, o livro didático sendo utilizado uniformemente em diferentes zonas, não pode adequar-se aos interesses e necessidades dos grupos de crianças.

Se tomarmos como ponto de partida as vivências das crianças, para a definição dos seus interesses e necessidades, assunto tais como processos de orientação, solo, ventos e climas são assuntos mais necessários e interessantes que o estudo das Eras Geológicas Antigas. Obviamente outros fatores de vivência da criança têm que ser considerados na determinação do tipo de necessidades e interesses, mas este tipo de vivência toda a criança tem, pois, toda criança se locomove de um lugar para outro, num determinado tempo e espaço.

Outro aspecto ainda pode ser observado em relação aos critérios psicológicos. Os autores dos livros didáticos recorrem seguidamente a ilustrações, figuras, imagens, dese-

nhos e histórias em quadrinhos, pretendendo com isso facilitar a aprendizagem, tornando-a mais interessante.

A utilização destes recursos visuais pode ser vista sob duas formas: primeiro como uma tentativa de utilizar o estímulo visual, como aquele que mais se adapta ao tipo de experiência comum às crianças e que é explorado pelos meios de comunicação visual (como a TV) e segundo em utilizar um recurso de ensino, a figura, como um meio de facilitar a aprendizagem.

Concretamente observamos no primeiro caso, que todas as páginas dos livros apresentam ilustrações, excluindo-se algumas de exercícios, e, muitas vezes, ocupam a maior parte do espaço da folha reduzindo o espaço em algumas páginas do texto escrito.

Se, portanto, o objetivo é despertar o interesse mediante estímulos visuais, não é a quantidade dos estímulos mas a qualidade, em termos de relação equilibrada entre a figura e o texto explicativo. Em algumas situações encontramos esta relação entre o texto e a figura, como por exemplo à página 99 - livro 6<sup>a</sup> série Autor A em que aparece o Texto sobre o papel de minhoca no solo e a figura correspondente. No entanto, o texto trata sobre a espessura e a classificação do solo e a ilustração colocada trata sobre as camadas da terra (solo - sub-solo - rocha). Portanto a idéia essencial não foi ilustrada. Noutras páginas encontramos magníficas ilustrações, como por exemplo a da página 10 (livro 5<sup>a</sup> série - Autor C) a respeito de satélites artificiais. No

entanto não são exploradas todas as possibilidades e pro-  
veitos que se extraem destes artefatos em relação ao conteú-  
do estudado. Portanto, além das *ilustrações* não ilustrarem  
os conteúdos se apresentam, nos livros, em tamanha quanti-  
dade que quem olha o livro se detém dispersivamente nas ilus-  
trações e muito pouco no conteúdo escrito ou então, lê o  
conteúdo escrito sem encontrar a forma visual corresponden-  
te.

A história em quadrinhos também é utilizada mas ape-  
nas uma vez aparece no livro de 5<sup>a</sup> série do Autor C (p.49 a  
51) quando trata das Eras Geológicas. Nesta história, um mo-  
mento da seqüência ora a pessoa que fala é um cientista, ora  
são crianças, ora é a própria terra *fantasiada de gente*. Is-  
so sem observar a terminologia empregada como a de chamar  
um telescópio de *canudo* (p.48 - 3º quadro - livro 5<sup>a</sup> série  
- Autor C). Entre vinte quadrinhos oito representam a idéia  
descrita tais como a liquefação dos vapores, o aparecimento  
dos vulcões, das montanhas, as algas e os seres vivos, e os  
répteis, os outros quadrinhos não ilustram a idéia e o re-  
curso para amenização da teoria é feito com desenhos pejo-  
rativos tal como um inseto chamando o cientista de *vovô* ou  
um turista assustado diante de uma pedra com forma humana.

Desta forma, o estímulo visual além de não ilustrar a  
idéia, deforma-a totalmente e a intenção de aproveitar o há-  
bito da criança adquirido em seu convívio com os meios de  
comunicação visual, não atinge o seu significado de apro-  
veitamento de interesses dos alunos.

No segundo caso, de utilização dos recursos como meio de facilitação da aprendizagem, verificamos que como as do livro de 5<sup>a</sup> série do autor A aparecem inúmeras ilustrações em desenhos, além das ilustrações com fotografias. Estes desenhos geralmente são caricaturas pejorativas como por exemplo (p.109 - 5<sup>a</sup> série, Autor A), sobre a evolução humana em que aparece algumas figuras correndo uma atrás da outra, primeiro com uma pedra, depois um machado e depois um revólver. Ora, o quadro da página 110 ilustra mais adequadamente a idéia de evolução pois, as várias fases de evolução humana desde o *Ramapithecus* até o *Homo Sapiens* são descritas e ilustradas corretamente, tornando inteiramente desnecessário o desenho da página anterior. Ainda podemos verificar desenhos como o da página 20 (Autor A - 5<sup>a</sup> série), a imagem do *Magro* (Gordo e Magro) e à página 86 (Autor A - 5<sup>a</sup> série) que é a imagem de um velho que não ilustra absolutamente nada pois se trata de exercícios. Portanto este tipo de desenhos funciona não como facilitador mas como distraidor da aprendizagem. Salientamos que isto ocorre especificamente no livro da 5<sup>a</sup> série do Autor A. O Autor C, não apresenta este tipo de ilustração. Porém, observamos que todos os livros apresentam ilustrações em quase todas as páginas, e que estas predominam nos livros de 5<sup>a</sup> série e 6<sup>a</sup> série. Nos livros de 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries elas continuam aparecendo mas em menor quantidade.

Desta forma, os autores associam a utilização da ilustração aos diversos níveis de ensino, pois quanto maior o

nível da série, menor é o número de ilustrações, e com isso presume-se uma adequação às etapas de desenvolvimento, necessidades e interesses das crianças. Ora, o recurso visual pode e deve ser utilizado em qualquer nível desde que de forma adequada. E, adequar o recurso a etapa de desenvolvimento e interesses dos alunos não é desenhar um sol por exemplo, com expressão fisionômica. Ou a criança de 5<sup>a</sup> série tem condições para entender o mecanismo do sistema solar como é ou, este conteúdo não é para o seu nível pois não é um artifício grosseiro de um desenho que irá fazer a criança compreendê-lo mais facilmente.

Assim, podemos observar que as ilustrações dos livros, em si mesmas, não podem constituir uma forma de adequar os conteúdos a critérios de acessibilidade do conhecimento às etapas evolutivas, necessidades e interesses de quem aprende.

Mesmo os mapas que constam em diversas páginas, tanto de assuntos de história como de geografia poderiam constituir um recurso excelente para aprendizagem, se não incluíssem demasiados dados que tiram a clareza do significado. Por exemplo: os mapas que são apresentados na Unidade I - Os Continentes Aspectos Físicos - do livro da 6<sup>a</sup> série. Além de alguns mapas apresentarem muitos dados o texto descrito não trabalha sobre o mapa, não o descreve e não relaciona. O autor C tenta de vez em quando fazer esta relação mas não o faz suficientemente, pois apenas se refere a *um* mapa (p.11, livro 6<sup>a</sup> série) e o mapa está na página das Amé-

ricas no capítulo anterior. E, para a compreensão do mapa não se explica em nenhum momento a legenda sem falar na interpretação de escalas que é apresentada no conteúdo sobre mapas mas depois não é mais retomada.

## C - CRITÉRIOS SOCIOLOGICOS

A análise dos critérios sociológicos nos livros-didáticos implica verificar até que ponto os conteúdos desenvolvidos explicam a realidade em que o aluno vive. Esta explicação da realidade é entendida como a análise dos fenômenos e fatos da realidade em que a criança se situa, de forma a relacionar os fenômenos entre si, desenvolvendo com isso, uma consciência crítica, que leve a criança a sentir-se participante desta realidade.

Vejamos portanto, como estes critérios se situam nos conteúdos dos livros-didáticos.

### C1 - Explicação da Realidade

Em primeiro lugar, os livros são organizados com conteúdos de geografia e de história que pela forma como são distribuídos em unidades se subentende que existe a intenção de se realizar o estudo da evolução do homem sob uma dimensão espaço-temporal. Daí vermos unidades cujo título



é: O Homem na Europa Feudal, o Homem no Egito Antigo, o Homem no Império Muçulmano além de outras.

No entanto, o que observamos é que esta dimensão é diluída na medida que os conteúdos de geografia e história são apresentados separadamente.

Por outro lado, a importância dada ao homem individual (na Europa, no Egito, etc.) deveria ser melhor dirigida no sentido social, ou seja, a sociedade enquanto conjunto de homens - a humanidade. Porque a idéia de homem transformando a realidade poderá ser associada à concepção de que fatos importantes feitos por um homem é que devem marcar os períodos históricos, ligando, desta forma o acontecimento ao individual. No entanto o processo de evolução da humanidade é conjuntural e coletivo e a história do Homo Sapiens não é o resultado de invenções separadas e acontecimentos ocasionais, mas o resultado da acumulação do conhecimento das espécies, dispersa através dos continentes.

Em segundo lugar, nos conteúdos de geografia temos unidades que tratam: aspectos físicos dos Continentes (Unidade I - livro 6<sup>a</sup> série), o relevo, a hidrografia, o clima, a navegação e o litoral do Brasil (Unidade I - livro 7<sup>a</sup> série). Aspectos físicos e econômicos das Regiões Brasileiras (Unidade IV - livro 8<sup>a</sup> série) e algumas sub-unidades relativas a Paisagem Geográfica de alguns povos.

Todas estas unidades são desenvolvidas em termos de localização e descrição. Ora, a geografia não pode limitar-se somente a estes dois aspectos pois, requer explicação e compa-

ração das atividades na superfície do Globo.

Por exemplo: não é somente localizar os rios, relevo, clima, etc. do Brasil, ou descrever uma série de dados referentes aos aspectos físicos do Brasil ou dos Continentes ou dos países, mas explicar o conjunto de elementos que caracterizam estas paisagens geográficas, e comparar estas paisagens entre si, acrescentando ainda as modificações que o homem introduziu nestas paisagens.

Assim, muito mais importante que descrever a altitude e o número de picos do Brasil, a preocupação maior passa a ser de como se formou a paisagem brasileira - como vivem os brasileiros nas diversas regiões? Por que vivem assim? Que diferenças e semelhanças existem nas atividades destas regiões?

Em relação aos conteúdos de história, consideramos primeiramente a concepção da história como uma forma de conhecer elementos do passado para a compreensão do presente, e desta forma o presente constitui um resultado do processo histórico.

Portanto, a ênfase a ser dada na história não é sobre o conhecimento do passado mas sobre a compreensão do presente, em termos de evolução.

Decorre daí que nesta compreensão do presente há uma gradação de níveis de acordo com a idade e interesses das crianças: primeiro, procurando partir do passado mais próximo para compreender um problema presente, e depois buscar no passado as questões mais profundas sobre a evolução hu-

mana.

Assim sendo, fatos e dados não trazem nenhum elemento para compreender o presente ou a evolução da humanidade. Por exemplo: ao estudar *a expansão colonizadora no Brasil* (Unidade VI - livro 6<sup>a</sup> série) os livros didáticos citam dados como: cidades fundadas, tratados, quem as fundou, quando, etc. No entanto seria mais pedagógico explicar como se instalou a dominação portuguesa no Brasil, quais as consequências desta dominação não só em termos de usos e costumes, mas em termos de organização e economia social e administrativa. Ou ainda: de que maneira as consequências de dominação do índio e do negro pelo branco, subsistem ainda entre nós?

Outro aspecto que ainda podemos observar no desenvolvimento dos conteúdos de história: a predominância da história política. Por exemplo nos livros de 8<sup>a</sup> série, Unidade I - Conjuntura Mundial no século XX, a Unidade II Conjuntura Brasileira na Primeira República e Unidade III - Conjuntura Brasileira na Segunda República, incluem itens relativos à Estrutura Política que são muito mais desenvolvidos que os itens relativos à estrutura social, econômica e cultural.

Desta forma, a ênfase do político coloca o fato político como demarcador do processo histórico, resultando daí uma visão unidimensional e unilateral do processo histórico, pois este é descrito de uma maneira isolada sem as interligações a um contexto econômico-social. Encontramos uma

única tentativa de se estabelecer relações, quando os autores colocam os fatos em termos de causas e conseqüências, por exemplo: causas e conseqüências da 1<sup>a</sup> guerra mundial, p.5 e 7 livro 8<sup>a</sup> série - Autor A ou Causas do Renascimento, p. 124 livro 6<sup>a</sup> série - Autor C) mesmo assim o acontecimento político ainda é enfatizado e visto como uma sucessão linear.

Esta supervalorização do fato político vista linearmente não possibilita a explicação da realidade como um todo, nem a realidade do passado em termos de evolução e processo e muito menos a do presente em termos de desenvolvimento econômico-social.

Outro exemplo: quando verificamos a forma de desenvolvimento dos conteúdos da Unidade III - livro 8<sup>a</sup> série - Conjuntura Brasileira na Segunda República, observamos que dois itens são desenvolvidos sobre a estrutura política: a Revolução de 1930 e a Revolução de 1964. O autor A assim se refere a Revolução de 30:

*O governo prontamente conseguiu sufocar o movimento comunista. Como, no entanto as agitações extremistas continuassem, Getúlio, com o pretexto de preservar a ordem, no dia 10 de novembro de 1937, implantou a ditadura no Brasil... p.71-livro 8<sup>a</sup> série.*

Em relação a Revolução de 64 diz à página 75:

*O país começa a mergulhar numa época de graves inquietações: inflação galopante, greves frequentes lideradas por extremistas e crises de disciplina... Vitoriosa a Revolução de 31 de março de 1964, ingressa o Brasil*

*em uma fase verdadeiramente revolucionária cujos objetivos principais são: saneamento da vida administrativa...*

Percebe-se que com referência à Revolução de 30 o autor objetiva interpretar o processo histórico que gerou o período ditatorial no Brasil; em relação à Revolução de 1964, justifica o movimento como solução para a situação em que o Brasil se encontrava. Na primeira, a preservação da ordem é pretexto, na segunda, a preservação da ordem passa a ser objetivo.

Assim sendo, a forma como é descrito este conteúdo, não considera a história como uma mudança permanente, como fatos que evoluíram, ou como transformações que ocorreram não só na forma política mas também na forma de organizar a sociedade, a economia, etc...

Este sentido de mudança não é apresentado principalmente porque além das desvinculações dos fatos, estes são apresentados em forma de exaltação dos personagens. Assim, vemos por exemplo: na página 87 e 92 e na página 109 do livro da 8ª série Autor C e página 73 a 78 e página 58, livro 8ª série, Autor A, que apresentam uma lista dos Presidentes da República que nada acrescenta à compreensão do presente.

Assuntos tais como os desenvolvidos sobre a *organização do Estado Brasileiro* - Unidade III do livro de 7ª série, que fala sobre povo, nação, os poderes, os partidos po-

líticos, mandamentos cívicos e o Regime Constitucional, são apresentados teoricamente, sem se discutir a sua aplicação real.

Por tudo isso, o critério de compreensão da realidade é quase que totalmente abandonado na forma de desenvolvimento dos conteúdos.

## C2 - Condições Sócio-Econômicas

Este sub critério é decorrente do anterior e estão intimamente relacionados, pois implica na valorização da origem sócio-cultural dos alunos.

Nesse sentido, temos que observar que os conteúdos como conhecimentos desenvolvidos na escola implicam na seleção de conteúdos que integram a cultura pois é impossível abranger a cultura toda. Esta seleção tem como base uma concepção de cultura e é desta concepção que decorre o tipo de conteúdo abordado. Assim, se a cultura é entendida somente em termos eruditos e se escolhe esta concepção na organização do currículo, ter-se-á um currículo elitista, onde só parte dos estudantes serão bem sucedidos. Ao contrário, se a cultura é entendida como tudo o que é criado pelo homem na sociedade e se incorpora esta idéia no currículo, provavelmente este currículo será menos elitizante. Neste último caso, o conteúdo procura reconhecer a existência de sub-culturas, sendo que estas são reconhecidas não como inferiores mas

como diferentes umas das outras. É a origem sócio-econômica do aluno que vai ser considerada como manifestação de uma sub-cultura.

Assim, quando uma criança de nível sócio-econômico mais baixo defronta-se com os conteúdos dos livros didáticos sua reação é muito diferente de uma criança de nível sócio-econômico médio e alto. Em primeiro lugar, estas últimas encontram nos livros a mesma linguagem, os mesmos valores que são os da sua casa, enquanto que a criança de classe popular se defronta com muitos comportamentos e outra linguagem que lhes são estranhos.

Na medida em que se empregam nos livros uma linguagem e que não é a das crianças, o que lêem nos livros não fala de sua vida ou de seus problemas, estas crianças se sentem inferiores em relação às demais. Muitas vezes se explica esta incompreensão da criança face aos conteúdos como falta de base, não tomando esta situação como reação provocada por uma situação social. Assim, a linguagem do livro-didático bem como os conteúdos desenvolvidos não visando a explicação da realidade do aluno, criam obstáculos principalmente aos alunos mais carentes que constituem a maioria absoluta da população escolar.

O que verificamos é que o livro-didático é elaborado por um professor, pessoa adulta, que se vincula a um nível sócio-cultural. É a partir deste nível sócio-cultural e, dos valores e comportamentos nele existentes, que o adulto seleciona os modelos que o aluno precisa imitar. Portanto, po-

demos observar nos livros didáticos, que o conteúdo selecionado pelo professor representa a cultura teórica que foi escolhida e que revela uma discordância com as realidades cotidianas da criança.

### 3. INTERPRETAÇÃO DOS CRITÉRIOS DE SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DE CONTEÚDOS CURRICULARES

As análises até aqui realizadas nos permitem fazer algumas generalizações em relação à amostra selecionada.

Considerando-se o primeiro aspecto de desdobramento de nossa hipótese de trabalho podemos dizer que este aspecto foi inteiramente comprovado ou seja: que os conteúdos desenvolvidos pelos professores de Estudos Sociais de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série de 1<sup>o</sup> grau das escolas de Curitiba, são os conteúdos dos livros-didáticos.

Comprovamos tal hipótese à medida que verificamos que os professores utilizam o livro-didático na maioria das suas aulas, com objetivo primordial do aluno acompanhar os assuntos desenvolvidos, bem como o livro-didático constituir a fonte predominante tanto de seleção e organização dos conteúdos pelo professor como nas atividades em sala de aula. Portanto, o livro-didático constitui o meio mais significativo para se desenvolver uma análise dos conteúdos que estão sendo desenvolvidos nas escolas, pois, o que é ensinado



nas escolas é o que consta dos livros-didáticos. Assim sendo, ao se falar em conteúdos do currículo, não podemos nos referir ao plano formal elaborado por professores e por equipes, mas naquilo que os alunos lêem nos livros-didáticos. Mesmo que planos de escolas, programas e planos de ensino apresentem uma gama variada de objetivos e métodos de ensino, o conteúdo como meio para alcance dos objetivos é o do livro-didático, dependendo da forma como é utilizado para que tais objetivos sejam alcançados. Se estabelecermos uma relação entre objetivos, conteúdos e métodos observamos que o conteúdo já não constitui o meio, porque o livro-didático e sua forma de utilização passam a ser um fim em si mesmo. Este fato ainda é confirmado quando verificamos que é o próprio professor quem seleciona o livro-didático, portanto isto implica uma adequação dos conteúdos dos livros didáticos aos objetivos propostos pelos professores para as etapas do processo ensino-aprendizagem, o que significa que onde existem limitações nos conteúdos existe também uma limitação dos objetivos. E aqui, o conteúdo assume a sua importância no currículo, evidenciando que a utilização de métodos ou a descrição de objetivos em si mesmo não pode garantir uma melhor forma de ensino e de educação pois é também no conhecimento adquirido e nas habilidades intelectuais desenvolvidas que se dimensiona toda a ação educativa.

Encontramos correntemente a afirmação de que os professores não possuem critérios de seleção e organização de conteúdos porque utilizam o livro-didático. No entanto, po-

demos verificar que, na realidade, o professor possui critérios tanto para seleção do livro-didático como para seleção dos conteúdos. Embora tais critérios não coincidam, eles existem. E daí, ser necessário considerarmos o segundo aspecto de nossa hipótese a de que os critérios utilizados pelos professores na seleção e organização dos conteúdos são os mesmos critérios implícitos nos livros didáticos.

Verificamos pelas análises dos dados que o critério gnosiológico é o critério mais utilizado para seleção e organização dos conteúdos e que o critério sociológico é o menos utilizado para este fim. Nas análises dos livros didáticos observamos que os critérios gnosiológicos não são percebidos nos conteúdos dos livros-didáticos. Desta forma, não há coincidência entre os critérios explicitados pelos professores e os critérios implícitos nos livros-didáticos e assim a sub-hipótese não é comprovada.

No entanto, se estabelecermos uma relação entre esta sub-hipótese e a sub-hipótese anterior encontramos uma contradição. Os conteúdos desenvolvidos pelos professores são os dos livros-didáticos pois a fonte principal para seleção e organização de conteúdos é o livro-didático. Portanto, os critérios explicitados pelos professores deveriam coincidir com os critérios implícitos nos livros-didáticos. Desta forma, ou os professores não expressaram o que verdadeiramente influencia a sua decisão sobre a seleção e organização dos conteúdos ou então não realizam uma análise criteriosa dos livros-didáticos. Esta pressuposição pode ser corroborada à

medida que os critérios de seleção do livro-didático correspondem predominantemente à sub-categoria - outros critérios ou seja: critérios que não são nem gnosiológicos, nem psicológicos, nem sociológicos mas adequação a fatores externos aos fundamentos teóricos, como adequação a programas e diretrizes curriculares. Isto significa que a preocupação dos professores ainda é com o programa de ensino pré-estabelecido e não com o conteúdo de ensino como elemento coadjuvante no desenvolvimento de objetivos curriculares.

Em relação ao terceiro aspecto da hipótese de que os conteúdos implícitos nos livros-didáticos não correspondem aos critérios propostos no referencial teórico - a análise dos conteúdos dos livros-didáticos nos possibilita sua comprovação, pois mesmo que em alguns aspectos possamos encontrar elementos de concordância com o critério, a estruturação dos conteúdos dos livros como um todo é contrária ao que é essencial aos critérios fundamentados na teoria.

E, desta forma a hipótese principal da pesquisa é comprovada - ou seja: os critérios utilizados pelos professores de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série de 1º grau das escolas de Curitiba, não correspondem aos critérios propostos no referencial teórico de seleção e organização de conteúdos curriculares.

Tendo por base a análise dos dados e o referencial teórico apresentado, podemos efetuar algumas generalizações em relação a cada categoria de critério.

### A) Critérios Gnosiológicos

A predominância da utilização dos critérios gnosiológicos para a seleção e organização dos conteúdos detectada nas análises realizadas pode assumir diferentes significados face à teoria elaborada.

Os critérios gnosiológicos baseados, portanto, na teoria do conhecimento, visam o conhecimento em si mesmo. Resulta daí que a preocupação dos professores se concentra no conhecimento, entendido este sob sua forma didática, ou seja, a sua elaboração em termos de disciplina.

Ora, todo o currículo das escolas tem uma base disciplinar, entendido disciplina nos moldes tradicionais, como uma coleção ordenada do conhecimento. Isto é evidenciado à medida que a organização sequencial, a estrutura da matéria e a ordem lógica são sub-categorias utilizadas predominantemente pelos professores. Estas sub-categorias no entanto, não são percebidas como algo flexível e dinâmico mas como algo com estruturas pré-estabelecidas. Este fato implica também, a tendência de compreender a relação cognitiva entre sujeito e objeto como uma relação passiva e não interativa, em que o sujeito e objeto se influenciassem reciprocamente. Assim sendo, a forma de conduzir o processo de conhecimento é dogmática e unilateral, não levando o sujeito que virá a conhecer, a perceber criticamente o objeto de estudo. Por outro lado, os conteúdos, são apresentados em níveis mais simples, resultando daí a concepção de que a

geografia é a localização de fenômenos geográficos e a história, descrição do passado. Esta mutilação dos conteúdos não se justifica em termos de facilitação da aprendizagem, quando as explicações são simplistas e acientíficas por isso mesmo deformantes.

A integração do conhecimento e as idéias básicas estão diretamente associadas à forma como se estrutura a disciplina. Orà, a integração da área de Estudos Sociais compreendida como a descoberta de uma nova lógica, de uma nova estrutura, não se realiza apenas com a justaposição de conteúdos, nem com a anulação dos princípios científicos das ciências específicas desta área do conhecimento. Ao contrário, a área de Estudos Sociais, em termos de conteúdos integrados só pode resultar da compreensão das estruturas profundas de cada ciências, e não de seu enfoque superficial, de forma que as idéias básicas resultantes funcionem como um conceito relacional que vai além de conteúdos específicos, agindo seletivamente sobre o conhecimento a ser transmitido, de forma a reduzir a significação das particularidades.

Concebendo-se desta maneira a integração de conteúdos na área de Estudos Sociais e analisando-se como estão sendo desenvolvidos, nos currículos escolares, os Estudos Sociais não existem em nossas escolas. Considerando-se as determinações legais na definição da área de Estudos Sociais também podemos dizer que esta área concretamente não é desenvolvida como prescreve a lei. A análise dos livros-didá-

ticos e dos dados nos permite inferir esta idéia, pois observamos que conteúdos desenvolvidos nos livros-didáticos coincidem exatamente com as Diretrizes curriculares do Estado pressupondo-se, pela sua própria representatividade oficial, não poderiam contrariar o que é determinado em lei, em-bota pudesse ampliar o que está prescrito oficialmente.

#### B) Critérios Psicológicos

Os critérios psicológicos não são utilizados pelos professores no mesmo grau que os critérios gnosiológicos. Interpretando-se este dado podemos salientar que é exatamente a ênfase sobre o critério gnosiológico que está associada à idéia de organização lógica como sendo a base de todo o currículo, não existindo portanto equilíbrio entre a organização lógica e a psicológica. Isto implica que a controvérsia que se dá a nível teórico concretiza-se a nível prático. Ou seja: ou se ordenam as seqüências da aprendizagem em função da estrutura própria de cada matéria ou se faz uma adequação aos interesses, necessidades e etapas do desenvolvimento de quem aprende. Uma ordenação exclui a outra. Pois podemos verificar que o tipo de estrutura lógica tradicional implica em proporcionar automaticamente o conhecimento disciplinado e assim sendo, as seqüências de aprendizagem são determinadas pela lógica dos conteúdos. Esta forma de seleção e organização de conteúdos não associa

o processo de aprendizagem e de desenvolvimento intelectual, e, no entanto, embora não coincidam, estes dois processos possuem uma dependência mútua.

Esta idéia é fundamental quando se pensa em adequar conteúdos a etapas de desenvolvimento intelectual. Ora, se, como Vigotsky, considerarmos o desenvolvimento potencial como a diferença de nível das tarefas realizadas com o auxílio do adulto e as que podem ser realizadas independentemente, a aprendizagem passa a ser um meio de desenvolvimento intelectual, desde que não se concentre apenas ao nível de desenvolvimento já existente mas também àquele nível de desenvolvimento que está para ser desenvolvido. No entanto, verifica-se que a adequação dos conteúdos às fases de desenvolvimento geralmente é vista como um processo estanque. Inclusive a proposta da legislação em termos de atividades, áreas de estudo e disciplinas, está diretamente associada às etapas de desenvolvimento mental propostas por Piaget, assim como toda a orientação curricular decorrente desta orientação legal. Tal orientação se, seguida a rigor, contraria a idéia de que o ensino pode dirigir o processo de desenvolvimento, pois em vez de adiantar-se a ele, apenas o segue na retaguarda.

Por outro lado, a ênfase sobre adequação dos conteúdos às etapas do desenvolvimento poderá implicar uma visão unidimensional de desenvolvimento em que o psicológico é visto somente com um processo interno sem relação com seus condicionamentos externos, ambientais. Da mesma forma isto

pode ocorrer com a interpretação da adequação dos conteúdos curriculares às necessidades e interesses da criança. Obviamente que, conhecendo-se a fase de desenvolvimento pela qual a criança passa, mais facilmente pode-se detectar seus interesses e necessidades. No entanto, a adequação aos interesses e necessidades se considerados apenas como a etapa de desenvolvimento é considerada, impede a captação de como estas formas subjetivas são conseqüências não só do ensino mas como mudança das relações entre a personalidade e o meio social.

Da organização dos conteúdos segundo critérios psicológicos pode decorrer uma reação à tradicional organização lógica que resulte na introdução de mais um modismo na escola, modismo falho por falta de critérios racionais em sua aplicação devido, principalmente à ausência de conhecimento, por parte de professores e de autores de livros didáticos, sobre as investigações científicas no campo da psicologia aplicada aos processos de aprendizagem.

Desta forma, todo o recurso para se motivar a criança fica reduzido a um artifício medíocre e confuso para a mente, exatamente porque não se toma consciência de que a experiência pedagógica tem de ser vista como um todo, tanto no seu aspecto subjetivo como também na sua experiência social.



### C) Critérios Sociológicos

Os critérios sociológicos como podemos verificar são os menos utilizados pelos professores, e por outro lado, a pretendida renovação metodológica no ensino de História e Geografia implícita nos livros didáticos deveria possibilitar pelo menos uma certa adequação aos critérios sociológicos nos termos teóricos aqui explicitados, e no entanto isso não ocorre.

Toda a questão do conhecimento constitui um tema central da sociologia pois toda a sociedade define seus padrões de conhecimento que são incluídos no currículo, de vez que a educação está inserida num contexto sócio-cultural. O conhecimento é uma criação social e assim sendo a função de transmissão do conhecimento atribuída à escola é também uma função social e política. É social, porque à medida em que a escola transmite um conteúdo socialmente aprovado também transmite uma realidade social que o produziu. A forma didática de apresentação dos conteúdos em disciplina por si só já revela uma classificação do conhecimento que implica na definição do *status* do conhecimento que por sua vez, possui relação com possibilidades de prestígio e acesso às oportunidades sociais. Assim, do ponto de vista sociológico o conhecimento não é considerado como um conjunto neutro de informações, e neste caso todo o conteúdo curricular é ideológico e portanto a função da educação é também ideológica. Esta pode ser uma primeira conclusão a nível teórico, no en-

tanto precisa ser interpretada a nível de prática escolar, a partir da análise dos dados coletados. Vejamos:

Verificamos na análise deste critério sociológico que os conteúdos dos livros-didáticos não têm a intenção de explicar a realidade, e por isso mesmo não visam a formação de uma consciência crítica. Verificamos também que este critério é o menos utilizado pelos professores. Por outro lado, a indicação dos professores na utilização dos critérios, é contraditória, porque sendo o livro-didático a fonte principal de seleção e organização de conteúdos, os critérios utilizados pelos professores deveriam coincidir com aqueles implícitos nos livros-didáticos, isto nos permite algumas considerações:

Em primeiro lugar, esta contradição na utilização dos critérios por parte dos professores pode ser interpretada como uma falta de conscientização dos critérios, ou seja: se os professores não têm consciência dos critérios que utilizam porque são contraditórios, isto significa que não há uma base consciente para as decisões relativas à seleção e organização dos conteúdos, o que revela uma atitude passiva face às questões do que deve ser ensinado.

Em segundo lugar, entendemos que a não explicação da realidade pelos conteúdos que são ensinados constitui uma não adequação aos critérios sociológicos como foram explicitados. Esta não adequação aos critérios sociológicos pode porém ser explicada pela ênfase dada pelos professores aos critérios gnosiológicos, que significou segundo nossa aná-

lise, uma valorização da informação mediante a apresentação do dado e do fato.

Ora, parece-nos que é nesta situação da não explicação da realidade, porque se evidencia o dado e o fato, que existe subjacente a clássica oposição da objetividade das Ciências Humanas e Sociais face às Ciências da Natureza. Esta oposição parte da premissa de que somente são ciências aquelas que conseguem provar com dados fidedignos, elementos não discutíveis. Esta premissa permeia a própria distribuição do currículo em disciplinas como Ciências (Matemática, Biologia) e Estudos Sociais. Assim, Estudos Sociais passou a substituir o ensino de Geografia e História porque simplificou conteúdos científicos para aglutinar áreas afins.

Os Estudos Sociais para serem científicos, são então, desenvolvidos mediante fatos e dados, porque representam o único elemento seguro e irrefutável. Portanto, nome de pessoas que realmente existiram, fatos que ocorreram, rios e estradas, são elementos dignos de fidedignidade porque são *objetivos*.

Assim, em nome de uma ciência que se diz objetiva, procura-se extrair da Geografia e da História, os dados e os fatos que caracterizam a ciência. E, neste sentido, a explicação do dado e do fato torna-se desnecessária e a consequência é o desenvolvimento da memorização e não de raciocínio e reflexão. A ausência da explicação do fato e do dado gera a não compreensão das relações entre os fatos, e

por isso mesmo o fato torna-se isolado da realidade que é acima de tudo interrelação de fatos. A partir daí é que se pode verificar que nesta falta de explicação da realidade se expressa toda uma ideologia de alienação, que gera falta de consciência da realidade.

## CAPÍTULO IV

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos o presente estudo como um processo de investigação sistemática, cujos resultados não são definitivos e estanques, mas constituem, pela própria dinâmica do processo, possibilidades de se rever e aprofundar o fenômeno estudado, de forma a visualizar perspectivas de novas investigações. É neste sentido, que estas considerações finais serão realizadas:

- 1º) No presente estudo dois objetivos foram propostos : o de realizar uma revisão teórica sobre critérios de seleção e organização de conteúdos e o de diagnosticar a situação destes critérios nas Escolas de Curitiba, na área de Estudos Sociais.
- 2º) Quanto à revisão teórica buscamos as fontes na filosofia, especificamente na Teoria do Conhecimento, na Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem e, na Sociologia da Educação e do Conhecimento. Este enfoque

teórico foi realizado numa perspectiva de currículo, de forma que, partindo-se das teorias curriculares, se focalizassem estas outras teorias a fim de aprofundar as questões curriculares em discussão. Este procedimento de revisão bibliográfica se, por um lado ampliou e enriqueceu a visão do fenômeno estudado, por outro lado não favoreceu uma abordagem completa de todos os aspectos vinculados aos vários enfoques teóricos. Decorre daí a necessidade de se desenvolver estudos específicos na área da filosofia do currículo, da sociologia do currículo e da psicologia aplicada ao currículo, áreas estas tão carentes de estudos na realidade brasileira.

- 39) Quanto ao diagnóstico da situação das Escolas de Curitiba na área de Estudos Sociais, face aos critérios de seleção e organização de conteúdos os resultados obtidos comprovaram a hipótese principal do trabalho, ou seja: os critérios de seleção e organização de conteúdos utilizados pelos professores de Estudos Sociais das Escolas de Curitiba são diferentes dos critérios teóricos propostos neste estudo.
- 40) A proposição teórica de critérios de seleção e organização de conteúdos foi utilizada na análise de uma situação específica, delimitada e limitada neste estudo. Outras investigações seriam necessárias para se verificar quais os resultados que seriam alcançados em outras áreas de ensino ou em outros universos da realidade es-

colar paranaense ou brasileira, utilizando-se esta mesma proposição teórica.

59) Outra sub-hipótese deste trabalho confirmada pelos dados, nos indica que os conteúdos desenvolvidos pelos professores em sala de aula são os conteúdos constantes dos livros-didáticos. Desta forma, os critérios de seleção e organização de conteúdos explicitados pelos professores deveriam coincidir com os critérios implícitos nos livros-didáticos. Podemos observar, no entanto, que isto não ocorre. Das três categorias de critérios propostos: critérios gnosiológicos, critérios sociológicos e critérios psicológicos, a categoria de critérios gnosiológicos figura nos resultados obtidos junto aos professores, como o critério mais utilizado. No entanto, a análise dos livros-didáticos, face a estes mesmos critérios, nos revela que o critério gnosiológico não é predominantemente utilizado nos conteúdos dos livros-didáticos.

60) Embora o presente estudo não tivesse como objetivo coletar dados sobre o conceito de currículo vigente entre os professores de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série de 1º grau, em muitas oportunidades pudemos inferir dos dados que o conceito de currículo se restringe ao cumprimento de programas pré-estabelecidos. Portanto, faz-se necessário a realização de novas pesquisas sobre as concepções de currículo, a fim de se determinar até que ponto a forma

de selecionar e organizar os conteúdos de ensino é decorrente do modo pelo qual o currículo é percebido.

7º) Outro resultado significativo da pesquisa, foi em relação à *Área de Estudos Sociais*. No presente estudo, deixamos de lado todas as definições legais e oficiais da área de Estudos Sociais e, procuramos um novo suporte teórico que resultasse numa concepção mais profunda da integração do conhecimento. Daí compreendermos a área de Estudos Sociais como constituída de conteúdos integrados que implicam na descoberta das estruturas fundamentais de um novo campo do conhecimento, com um novo tratamento didático-metodológico, cujas idéias básicas extraídas das Ciências Sociais se apresentariam inter-relacionadas. Desta forma, a área de Estudos Sociais, não constitui a justaposição de conteúdos de História e Geografia, como ocorre predominantemente nos conteúdos desenvolvidos nos livros-didáticos de Estudos Sociais. Assim, podemos verificar que tanto do ponto de vista da integração do conhecimento, quanto do ponto de vista de uma nova abordagem didática, a área de Estudos Sociais não existe no currículo de 1º grau das Escolas de Curitiba. Seria necessário a realização de novas pesquisas para se avaliar todas as implicações que possam ter as determinações legais sobre a área de Estudos Sociais e a sua não correspondência na realidade escolar.

8º) Decorrente deste resultado sobre a área de Estudos So-



ciais, apresenta-se a questão de se verificar até que ponto a formação que os professores recebem nos diversos Cursos de Licenciatura na área de Ciências Humanas e Sociais, preparam os professores para uma reavaliação dos conteúdos de ensino e dão condições para uma visão crítica dos conteúdos ensinados a nível de 1º grau. Especificamente, seria necessário um estudo sobre a adequação do currículo do Curso de Licenciatura em Estudos Sociais a uma nova visão metodológica e científica da área de Estudos Sociais.

- 99) É ainda importante considerar que o livro-didático na presente pesquisa, passou a constituir um elemento importante na análise do currículo, pois os dados nos indicaram que os livros-didáticos representam o conteúdo que é desenvolvido pelos professores em sala de aula. Assim sendo, seria oportuno realizar estudos para se verificar quais os mecanismos de produção e comercialização dos livros-didáticos para as escolas, a fim de se definir o grau de influência que estes mecanismos apresentam nas decisões acerca dos conteúdos curriculares.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ASSOCIAÇÃO PARANAENSE DE HISTÓRIA. História, questões e debates. Curitiba, (1), nov. 1980
2. BALZAN, N. C. Sete asserções inaceitáveis sobre a inovação educacional. Revista Educação & Sociedade. - São Paulo, (6), jun. 1980.
3. BEAUCHAMP, G. Curriculum theory. Wilmette, The Rag Press, 1968.
4. BEE, H. A criança em desenvolvimento. São Paulo, Harper & Row do Brasil, s.d.
5. BERGER, P. & LUCKMANN, T. A construção social da realidade. Petrópolis, Vozes, 1976.
6. BERNSTEIN, B. Sobre a classificação e a estruturação do conhecimento educacional. Porto Alegre, Curso de Pós Graduação em Educação - PUC. s.d. mimeogr.
7. BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. A Reprodução. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.
8. BRANDÃO, C. R. O que é educação. São Paulo, Brasiliense, 1981.
9. BRANDÃO, Z. org. Democratização do Ensino: meta ou mito. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1979.
10. BONAZZI, M. & ECO, H. Mentiras que parecem verdades. - São Paulo, SUMMUS, 1980.
11. BRIGGS, L. y. El ordenamiento de secuencia en la instrucion. Buenos Aires, Guadalupe, 1973.
12. BRUNER, J. O Processo da educação. São Paulo, Nacional, 1973.
13. CARVALHO, E. A. org. Antropologia Econômica. São Paulo, Ciências Humanas, 1978.

14. CHAUÍ, M. O que é ideologia. São Paulo, Brasiliense, 1980.
15. CONVÊNIO MEC/CNPQ. Catálogo Banco de Teses, Brasília, CIMEC, 1976-78. 3v.
16. CURY, C. J. Educação e Ideologia. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, (35), nov. 80.
17. \_\_\_\_\_. Ideologia e educação brasileira. S.Paulo, Cortez & Moraes, 1978.
18. ELAM, Stanley. org. La educacion y la estructura del conocimiento. Buenos Aires, El Ateneo, 1973.
19. FERNANDES, F. Fundamentos empíricos da explicação sociológica. São Paulo, Nacional, 1967.
20. FREITAG, B. Escola, Estado e sociedade. São Paulo, Cortez & Moraes, 1979.
21. \_\_\_\_\_. Códigos linguísticos e estilos cognitivos. Revista Educação e Sociedade. São Paulo, (6), jun. 1980.
22. GADOTTI, M. Concepção dialética da educação e educação brasileira contemporânea. Revista Educação e Sociedade. S.Paulo, (6), mar. 1981.
23. GOMES, C. A. C. Sociologia do Currículo: perspectivas e limitações. Forum Educacional Rio de Janeiro, (4), out/dez. 1980.
24. HESSEN, J. Teoria do conhecimento. Coimbra, Armênio Amado - Editor, Aucessor, 1979.
25. ILICH, I. Sociedade sem escolas. Petrópolis, Vozes, 1973.
26. JAGUARIBE, H. Introdução ao desenvolvimento social. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
27. KELLY, A. v. O Currículo: teoria e prática. São Paulo, Harbra, 1980.
28. LEFORT, C. As formas da história. São Paulo, Brasiliense, 1979.
29. LOWY, M. Método dialético e teoria política. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975.
30. MACHADO NETO, A. L. Formação e temática da Sociologia do Conhecimento. São Paulo, EDUSP, 1979.

31. MESSICK, R. et alii. org. Currículo: análise e debate. Rio de Janeiro, Zahar, 1980.
32. MICHAELIS, J. et alii. Nuevos diseños para el currículo de la escuela elementa. Buenos Aires, Troquel, 1974.
33. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA - Departamento de Ensino Fundamental - CODEN. Projeto Banco de Objetivos. Brasília, 1976.
34. NILDECOFF, M. T. Uma escola para o povo. São Paulo, Brasiliense, 1979.
35. \_\_\_\_\_. A escola e a compreensão da realidade. São Paulo, Brasiliense, 1979.
36. NOSELA, M.L.E.D. As belas mentiras. São Paulo, Cortez & Moraes, 1979.
37. PANNUTI, M.R.V. Estudos Sociais: uma proposta para o professor. Rio de Janeiro, Vozes, 1977.
38. PAOLI, N. J. Ideologia e hegemonia. São Paulo, Cortez, 1980.
39. PEDRA, N. M. S. Paradigma Curricular: um estudo de possibilidades. Porto Alegre, 1977. Dissertação de Mestrado no Curso de Pós-Graduação em Educação da PUC.
40. PIAGET, J. A situação das ciências do homem no sistema das ciências. Lisboa, Bertrand, 1970.
41. PINTO, A. V. Ciência e existência. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
42. PHENIX, P. H. O Currículo. Porto Alegre, Curso de Pós-Graduação em Educação - PUC, s.d. mimeogr.
43. REIMER, E. A escola está morta. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1979.
44. RICOEUR, P. Interpretação e ideologias. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1977.
45. SAYLOR, J.G. & ALEXANDER, W. M. Planeamiento del currículo en la escuela moderna. Buenos Aires, Troquel, 1970.
46. SAVIANI, D. Do senso comum à consciência filosófica. São Paulo, Cortez, 1980.
47. SCHAFF, A. História e verdade. São Paulo, Martins Fontes, 1978.
48. SNYDERS, G. Para onde vão as pedagogias não diretivas. Lisboa, Moraes, 1974.

49. SNYDERS, G. École, classe et lutte des classes. Paris, Presses Universitaires de France, 1976.
50. SOTO, M. L. Planeamiento educacional. Santiago, Universitaria, 1974.
51. TABA, H. Elaboracion del curriculo: teoria e pratica. Buenos Aires, Troquel, 1974.
52. TYLER, R.W. Princípios básicos de currículo e ensino. Porto Alegre, Globo, 1976.
53. VERON, E. Ideologia, estrutura e comunicação. São Paulo, Cultrix, 1970.
54. VIGOTSKY, L.S. Mind in Society: the development of higher psychological processes. Cambridge, M. Cole, 1978.
55. VIGOTSKY, L.S. et alii. Psicologia e Pedagogia I. Lisboa, Estampa, s.d.
56. WARDE, M.J. Educação e estrutura social. São Paulo, Cortez e Moraes, 1977.
57. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Departamento de História. Estudos Sociais a partir da longa duração. Curitiba, 1976.

A N E X O S

## ANEXO 1: RELAÇÃO DAS ESCOLAS SELECIONADAS NA AMOSTRA

### - Escolas da Rede Particular

1. Colégio São Francisco de Assis
2. Colégio Madalena Sofia
3. Instituto de Ensino Camões
4. Colégio Barddal
5. Colégio Paranaense
6. Escola Nossa Senhora da Assunção
7. Escola Nossa Senhora de Guadalupe
8. Colégio Erasto Gaertner
9. Escola Israelita Brasileira Salomão Guelmann
10. Escola Internacional de Curitiba
11. Colégio Nossa Senhora Medianeira
12. Escola Joaquim de Mattos Barreto
13. Lar Escola Colmeia, Ensino de 1º Grau
14. Escola Nossa Senhora da Esperança
15. Colégio André Luiz
16. Colégio Novo Ateneu
17. Escola Sr. Bom Jesus
18. Escola Social Madre Clelia
19. Escola Nossa Senhora de Lourdes
20. Colégio Anchieta
21. Colégio Nossa Senhora Menina
22. Escola Imaculada Conceição

23. Colégio Erasmo Braga
24. Escola São José
25. Colégio Lins de Vasconcelos
26. Colégio Anchieta
27. Escola Beatíssima Virgem Maria

- Escolas da Rede Estadual

1. Colégio Sen. Manoel Alencar Guimarães
2. Escola João Bettega
3. Escola Nympera Maria da Rocha Peplow
4. Escola Madre Antonia
5. Escola Segismundo Falarz
6. Escola Cecilia Meireles
7. Escola Dona Branca Miranda
8. Escola Hildebrando de Araujo
9. Escola Julio Mesquita
10. Escola Cristo Rei
11. Escola Julia Wanderley
12. Escola Leôncio Correia
13. Escola Tiradentes
14. Escola Jayme Canet
15. Escola Bom Pastor
16. Escola de 1º Grau "Gottlieb Müller"
17. Escola João Turim
18. Escola Doracy Cezarino



19. Escola Jayme Canet
20. Escola Nossa Senhora da Salete
21. Escola Algacyr Munhoz Maeder
22. Colégio Santa Gemma Galgani
23. Escola Ernani Vidal
24. Escola La Salle - Ensino de 1º Grau
25. Escola Dona Carola
26. Escola Professor Cleto
27. Escola Luiza Ross
28. Escola Amâncio Moro
29. Escola Guaíra
30. Colégio Prof. Victor do Amaral
31. Colégio Homero Batista Barros
32. Escola Aline Picheth
33. Escola Avelino Antonio Vieira
34. Escola Dona Carola
35. Escola Gabriela Mistral
36. Colégio Professor Loureiro Fernandes
37. Escola Prof. Lysimaco Ferreira da Costa
38. Escola Senhorinha de Moraes Sarmento
39. Escola Professor João Loyola
40. Escola Ermelino de Leão
41. Instituto de Educação do Paraná
42. Escola Bento Munhoz da Rocha Neto
43. Escola Cristo Rei
44. Escola Newton Ferreira da Costa
45. Colégio Prof. José Guimarães

- Escolas da Rede Municipal

1. Prefeito Omar Sabbag
2. Papa João XXIII
3. Maria Clara Brandão Tesserolli
4. Julia Amaral Di Lenna

## ANEXO 2

Curitiba, 17 de março de 1981

Senhor(a) Diretor(a)

Apresentamos a V.Sa. a solicitação da Professora Marisa Fernandes Nunes, do Departamento de Métodos e Técnicas da Educação, do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, para o encaminhamento junto aos professores deste estabelecimento de ensino do questionário referente a coleta de dados de pesquisa para dissertação de Mestrado em Educação.

Informamos que o questionário deverá ser respondido apenas por 2 professores da área de Estudos Sociais (História, Geografia, Educação Moral e Cívica ou Organização Social e Política do Brasil) de 5ª a 8ª série do 1º grau. As demais orientações são fornecidas em carta de explicação anexa ao questionário.

Agradecendo sua valiosa contribuição, apresentamos  
nossas

Cordiais Saudações.

ZÉLIA MILLEO PAVÃO

Diretora do Setor de Educação  
da Universidade Federal do Paraná

## ANEXO 3

Curitiba, 17 de março de 1981

Prezado Professor

No momento, estamos realizando a coleta de dados para uma dissertação de Mestrado em Educação, relacionada com conteúdos de Estudos Sociais, de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série.

V.Sa. poderia cooperar nesta investigação, completando o questionário anexo, logo que lhe for possível, devolvendo-o no envelope que lhe é fornecido. O valor deste estudo aumentará grandemente se as respostas no questionário representarem fidedignamente a realidade.

Informamos também que nenhum professor ou escola será identificado nos resultados do estudo, não sendo necessário assinar o questionário.

Muito grata por sua ajuda neste trabalho. O tempo que devotarem e a sua contribuição serão verdadeiramente apreciados.

Atenciosamente,

MARISA FERNANDES NUNES

End. Residencial:  
Alameda Princesa Izabel,  
nº 52  
Fone: 262-1151

Professora - Assistente, do  
Departamento de Métodos e  
Técnicas da Educação do  
Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

End. Profissional:  
Rua Gal. Carneiro, 460  
Sala 503 - 5º andar.

## ANEXO 4

UFP - SETOR DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Questionário para professores de Estudos Sociais  
5ª e 8ª Série - 1º Grau

1. Escola: -----

2. Série(s) que leciona: 5ª ( )  
6ª ( )  
7ª ( )  
8ª ( )

3. Dependência administrativa da Escola:

Particular ( )  
Municipal ( )  
Estadual ( )

4. Curso(s) em que é formado:

Licenciatura plena em História ( )  
Licenciatura plena em Geografia ( )  
Licenciatura plena em Ciências Sociais ( )  
Licenciatura curta em Estudos Sociais ( )  
Outro: (Especifique) -----

5. Disciplina(s) da matéria Estudos Sociais que leciona atualmente:

História ( )  
Geografia ( )  
Organização Social e Política do Brasil ( )  
Estudos Sociais (disciplinas integradas) ( )

6. Número de horas/aula semanais que leciona atualmente (no total de escolas em que leciona).

----- horas

7. Tempo que leciona a disciplina.  
----- anos
8. Você costuma utilizar algum livro-didático?  
Não ( )  
Sim ( ) Com que finalidade? -----
9. Indique um livro-didático que você adota:  
Título: -----  
Autor: -----  
Editor: -----
10. Quem seleciona o livro-didático para a disciplina que você leciona?  
Você mesmo ( )  
Equipe de Professores ( )  
Diretor ( )  
Coordenador Pedagógico ( )  
Outros (especifique) -----
11. Indique quais os critérios que, na sua opinião, estão sendo utilizados para a seleção do livro-didático:  
-----
12. Você costuma utilizar o livro-didático nas atividades com os alunos:  
Na maioria das aulas ( )  
Em algumas aulas ( )  
Raramente ( )  
Nunca ( )
13. Além do livro-didático você costuma utilizar, nas atividades com os alunos, outras fontes de estudo?  
Não ( )  
Sim ( ) Quais? -----
14. Qual a sua opinião sobre os conteúdos apresentados no

livro-didático adotado?

-----  
-----

15. Quais as fontes que você utiliza para organizar os conteúdos de seu programa de ensino?

-----  
-----

16. O que você leva em consideração para a seleção e organização dos conteúdos de sua disciplina?

-----  
-----

Obs.: Após o preenchimento do questionário favor colocá-lo no envelope fornecido, não esquecendo de escrever o nome da Escola no espaço destinado a identificação do remetente.